



COLEGIO PARTENÓN S. C.

---

---

INCORPORADA A LA UNIVERSIDAD  
NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**“LOS FACTORES MOTIVANTES DE  
LA USAER 8” EN SU TRABAJO  
INCLUSIVO**

**TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

**SERGIO ABRAHAM TAJONAR MANCERA**

DIRECTORA DE TESIS: Lic. LUZ VIRGINIA AZPEITIA  
FLORES

México, D. F.

2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A DIOS Y A LA VIDA:**

Por haberme obsequiado el don de la vida y en esta la dicha de su cuidado, protección y guía.

### **A MIS PADRES GUADALUPE ALEJANDRA MANCERA CHÁVEZ HIGINIO TAJONAR CAMPOS.**

Quienes a lo largo de mi vida, me han dado su apoyo, cariño y amor de manera incondicional, y que gracias a sus esfuerzos y sacrificios me han dado la mejor herencia que un hijo puede recibir...la preparación. ¡Gracias!

### **A MIS HERMANOS ISRAEL ALEJANDRO SELENE VERENICE PAOLA ADRIANA**

Por darle alegría y sentido a mi historia personal, por todo el apoyo, cariño y amor que me han dado y a quienes el día de hoy les dedico este trabajo como muestra de agradecimiento y admiración que les tengo. ¡Los quiero mucho!

### **A MI ABUELO RAFAEL MANCERA CEBALLOS**

Por sus consejos que me han dado sabiduría, por su alegría que ha iluminado mi camino, su fuerza que ha sido motivo de inspiración y la entrega de toda la energía de su ser que ha llenado de dicha y pasión a mi vida.

**A MI ABUELA  
ANITA CAMPOS ARELLANO**

**Quien considero un ejemplo y una fuente de inspiración en mi sendero, por su lucha, fortaleza, voluntad y decisión que ha mostrado a lo largo de su vida.**

**A MIS TÍOS**

**Por su ayuda, apoyo y consejos que me han brindado de manera incondicional, y quienes me han demostrado que no hay meta inalcanzable.**

**A MIS PRIMOS.**

**Quienes espero este trabajo les sirva de ejemplo para enfrentar sus retos y conseguir lo que se proponen. ¡Los quiero!**

**A MI DIRECTORA DE TESIS  
LUZ VIRGINIA AZPEITIA FLORES**

**Con quien estaré eternamente agradecido por todo lo que ha dejado en mi vida. Además por su compromiso, aportaciones, tiempo, paciencia, e interés que mostró hacia este trabajo.**

**A MIS MAESTROS**

**Que durante el transcurso de este ciclo me enseñaron a crecer, a prepararme y el valor de ser un profesionista, pero sobre todo el lado humano de una persona.**

**A MIS AMIGOS**

**Con quienes he vivido un sin fin de experiencias y esta se suma a ellas. Gracias por acompañarme, apoyarme y vivir con migo este proceso.**

**A DAMARIZ CHONG**

**Por el apoyo, los consejos, las enseñanzas y la motivación que me brindaste. Pero por sobre todo, por ser mí amiga. ¡Gracias!**

**A LUIS ALBERTO SALAZAR**

**Por todo lo que me has brindado, por el apoyo y por enseñarme el valor y el significado de una amistad.**

**A TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE HAN DEJADO HUELLA EN MI VIDA.**

## ÍNDICE.

	PAG.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I. DE LA ELIMINACIÓN Y EL RECHAZO DE LAS DIFERENCIAS A LA REORIENTACIÓN EDUCATIVA	
Antecedentes históricos	4
Época de eliminación y rechazo	5
Época de la sobreprotección y segregación	7
Época de aceptación y participación	15
México	18
La reorientación educativa en México	22
Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	30
CAPÍTULO II. LA USAER 8: EL CONTEXTO.	
El entorno de la USAER 8	36
Los orígenes de la Unidad	37
El domicilio	40
Los personajes	40
El trabajo de la USAER 8	41
Los recursos	45
El contexto	48
Fuerzas impulsoras	50

### CAPÍTULO III. FACTORES MOTIVANTES EN EL ÁMBITO LABORAL.

Definición de factores motivantes	52
Factores motivantes externos	54
Factores motivantes internos	66

### CAPÍTULO IV. MÉTODO.

Justificación	75
Planteamiento del problema	75
Objetivo general	76
Objetivos específicos	76
Hipótesis de trabajo	76
Población	76
¿Por qué la USAER 8?	77
Tipo de estudio	77
Sujetos	78
Escenario	78
Diseño de investigación	78
Instrumentos	79
Procedimiento	85
Análisis de datos	86

### CAPÍTULO V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Estadísticos descriptivos del estudio de caso	88
Factores motivantes de origen externo	93

Factores motivantes de origen interno	96
Factores motivantes cualitativamente más relevantes	99
Caracterización del grupo de la USAER 8	100
Conocimiento de los factores motivantes	101
Conclusiones	106
Sugerencias	109
Aportaciones	110
Limitaciones	111
ANEXOS	112
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

## **RESUMEN.**

En esta investigación se obtienen los factores motivantes que contribuyen a producir el trabajo del grupo que conforma a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8 (USAER 8), a través de un estudio cualitativo de tipo descriptivo-exploratorio, abordándolo como estudio de caso y haciendo uso de la triangulación de diversas fuentes (Ficha de Identificación personal, Encuesta de Factores Motivantes, Entrevista semiestructurada, Registro de observaciones, Registro de documentos oficiales).

Por medio del análisis cualitativo, se encontraron categorías complejas matizadas por diversos factores motivantes, algunos de mayor relevancia de origen externo entre ellos: el estilo de supervisión de la directora de USAER 8, el liderazgo y el grupo de trabajo. También factores motivantes de origen interno: la responsabilidad, el afecto, la amistad, el cariño, la asociación, aprobación social, el reconocimiento y la afiliación.

## INTRODUCCIÓN.

A través de las diferentes civilizaciones, se han hecho presentes las diferencias humanas visualizadas algunas como “normales”, las cuales se han concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona. Y otras que se han concebido como diferencias humanas “anormales” esto es que carecen de algunas de las características esperadas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) Gofman (1963) en García et al (2000).

De estas dos, son las diferencias humanas “diferenciadas” las que han provocado en todas las poblaciones concepciones y actitudes de señalamiento, persecución, condena o al contrario de impulso, esfuerzo, interés y de ayuda en la superación de estas.

En la actualidad y alrededor de todo el mundo, son estas últimas las que han impulsado por medio de las escuelas inclusivas con atención a la diversidad como un derecho universal que contemple la justicia y ética al incorporar a todos los niños independientemente de su capacidad física e intelectual, su disfunción familiar o social y su etnia, su lengua o su religión.

México, al ser parte de este movimiento internacional está obligado a poner en marcha la inclusión de niños que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación social y adquiere el compromiso de modificar sus sistemas y políticas para que pueda alcanzar paulatinamente estándares reales de calidad en sus servicios educativos.

Como respuesta a estas modificaciones se lanza en 1992 una Reforma Educativa Nacional creándose servicios como los Centros de Atención Múltiples (CAM), CAPEP y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, de acuerdo a Frola (2004) y Bautista (2002) estos han sido insuficientes e improductivos para responder a los objetivos y expectativas que se les asignó.

No obstante, en el 2006 se realizan investigaciones por parte de la OCDE en Iztapalapa buscando modelos innovadores en el aprendizaje, encontrándose a la USAER 8 no solo como una unidad innovadora sino también como una unidad modelo en este Rodríguez (2006), Zorrilla (2006), Sancho (2006), Tovar (2006), Casassus (2006), Pérez (2006), Aguerrondo (2006), Fierro (2006), Jacobo (2006).

Estos resultados arrojados dan la pauta para la realización de este estudio sobre los Factores Motivantes que rodean a la USAER 8 en su quehacer educativo, ya que para cualquier organización de trabajo estos son considerados como el talón de Aquiles para que pueda funcionar, y en este caso se pueda beneficiar el servicio para dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad que existen en nuestro país García et al (2000) y otros tantos con alguna barrera al aprendizaje y a la participación

social. Así como refiere Heller (1998) en la actualidad cualquier empresa busca obtener una alta productividad y buenos resultados. Y para obtenerlos, señala Rincón (1977) es necesario una plantilla sumamente motivada.

Así, para esta investigación se exploran los factores motivantes tanto de manera interna como de manera externa por medio de una "Ficha de Identificación", "Encuesta de Factores Motivantes", "Una Entrevista Semiestructurada", "una Guía de observaciones" y "Recolección de datos través de un documento Oficial". Encontrándose con que el propio grupo de investigación y las necesidades sociales son de vital importancia para su buen funcionamiento.

# **CAPÍTULO I**

## **MARCO TEÓRICO.**

### **DE LA ELIMINACIÓN Y RECHAZO DE LAS DIFERENCIAS A LA REORIENTACIÓN EDUCATIVA.**

A lo largo de la historia del mundo, las diferencias humanas, principalmente las físicas, psicológicas, cognitivas y sensoriales que se encuentran muy marcadas y fuera de estos “estándares normales”, han sido motivo de señalamiento, persecución y condena por parte de estas personas. Sin embargo también han sido motivo de impulso, de esfuerzos, interés y ayuda en su superación para otras como padres, sacerdotes, investigadores, profesores y comunidad educativa.

Estas actitudes y concepciones han dado por resultado el surgimiento de épocas o etapas las cuales de acuerdo con García et al (2000) se clasifican como de eliminación y rechazo (la primera), de la sobreprotección y la segregación (como segunda) y de participación (tercera). Esta última, que actualmente cursa y está en proceso de consolidar una “inclusión plena” para las personas con estas características en muchos de los ámbitos o contextos de la vida cotidiana, se plantea el cambio a través de políticas, prácticas, gestiones y pedagogías para así favorecer su desarrollo y con esto su vida.

Es justamente, por medio del área educativa, dado el enorme peso que se le atribuye en el desarrollo para cualquier persona, por medio de la cual se pretende realizar el mayor esfuerzo para llegar a los objetivos planteados. Y es esta misma que para responder a los retos que se presentan, ha sido favorecida con la instalación de algunos sistemas de ayuda como lo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, para poder llegar a estas decisiones, se llevaron a cabo una serie de sucesos que a continuación se dará pie a describirlos.

### **ANTECEDENTES HISTÓRICOS.**

El concepto y significado de la educación no ha sido el mismo a lo largo de los distintos periodos históricos Jiménez y Vila (1999) en Cañedo (2007).

Así el hombre ha tenido que llevar y modificar los distintos contenidos y contextos educativos de acuerdo a las necesidades del periodo histórico que se vivía y de acuerdo a las aptitudes que se requerían para cada uno de estos.

Al respecto afirma Puigdemívol (2000) que la educación la podemos entender como la enseñanza del conjunto de actividades que propician la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las actitudes que socialmente se consideran como necesarios para la integración activa de los alumnos en el medio social y cultural. Así pues adquiere su dimensión educativa al entremezclar sus contenidos, conocimientos y actitudes, y entre sus finalidades, la integración activa del medio social y culturalmente considerado.

Sin embargo, cabe destacar que la educación a lo largo de estos periodos no ha favorecido en la misma intensidad ni del mismo modo a todos. De cierta manera ha relegado a aquellos que aparentemente no cuentan con la “normalidad” esperada.

Desde la aparición del hombre sobre la faz de la tierra, han existido entre estos, las diferencias sensoriales, físicas y cognitivas, las cuales han generado entre las personas diferentes concepciones y actitudes hacia estas, con lo que García et al (2000) refieren han dado como resultado una serie etapas o épocas como al inicio se planteaba.

#### 1.- ÉPOCA DE “ELIMINACIÓN Y RECHAZO”.

Esta data desde que se conoce el origen del ser humano hasta aproximadamente la Edad Media. (Siglo XIV aproximadamente).

En el inicio de esta época, el ser humano tuvo la necesidad de juntarse con otras personas para preservarse de manera individual como para perpetuar la especie. De tal manera que la existencia de personas con menos fuerza o habilidades para el beneficio de estos objetivos entre los miembros de clan o tribu, entre ellos (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etc) representaban un obstáculo para el grupo. Así ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte García et al (2000).

Diferentes concepciones y actitudes empezaron a surgir conforme las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas con una carente manera o forma de explicar los fenómenos ocurridos a estas personas Cañedo (2007).

Una primera fué la explicación de tipo mítico misterioso, con lo cual según García et al (2000) se dió lugar a que en muchos de los casos en lugar de ser eliminados eran elegidos para participar en ceremonias y rituales, atribuyéndoseles facultades divinas y considerándoseles “protegidos de los dioses”, llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos y entonces eran consideradas “malditas de los dioses”.

Molina (2007) señala incluso que también solían tomarse para sacrificarlos ante sus dioses como pago de errores o en actos de pura superstición.

Para De la Fuente (1996) las teorías del hombre primitivo acerca de las perturbaciones mentales giraron en torno de sus conceptos mágico-animistas.

Otro tipo de actitud de ver estas situaciones, es dada por el filósofo Séneca con lo cuál expresó “Nosotros matamos a los monstruos y ahogamos a los niños que nacen enfermizos y deformes. Actuamos de esta manera no llevados por la ira sino por las normas de razón: aislar lo inservible de lo sano”. Estas matanzas se cometían fundamentalmente, con los niños que tenían deformaciones físicas graves y evidentes que no podían participar en las actividades laborales Cañedo (2007).

Una más fue aquella en la cual pese a la situación social y económica precaria de la época, apunta Murillo en Marín (1997); Arco y Fernández (2004) que las culturas judía y egipcia, se les daba al menos la atención básica requerida si lograban sobrevivir ya que fundamentalmente no existía otro interés que el de la supervivencia propia.

Platón e Hipócrates hicieron dar un giro hacia una actitud menos extrema, se les obligaba a la familia a cuidarlos pero manteniéndolos escondidos en lugares alejados de la sociedad Molina (2007). Apunta al respecto De la Fuente (1996) que el filósofo Platón declaró: “Si alguien está insano, no se permite que se le vea abiertamente en la ciudad, que sus parientes lo vigilen en casa de la mejor manera y que paguen una multa si son negligentes”. Fue aparentemente el primer antecedente favorable para este tipo de individuos.

Finalmente, entrada ya la Edad Media época que señala De la Fuente (1996) se caracteriza por la penetración y la injerencia de la Iglesia en todas las actividades humanas y en la cual hubo una reactivación de las ideas demonológicas en donde el hombre se convirtió en el campo de batalla de demonios y espíritus que luchaban por la posesión de las almas, apunta Cañedo (2007) que se comienza a considerar que estas personas eran un castigo de Dios hacia los padres herejes. Incluso se llegó a creer que los “deficientes” podían ser el resultado de los pecados cometidos por los padres y estos no debían modificar la voluntad divina, debían resignarse con esta situación.

Existió por parte de los religiosos, la creación de hospitales y casas para alojarlos y darles protección, así como hospicios y monasterios para su supuesta liberación espiritual Bautista (2002).

Incluso es en esta época en donde otro de los tratos que se les daba era el de tenerlos en los ricos palacios para divertir a los amos y a sus invitados, los llamaron “bufones” Cañedo (2007).

El resultado de todo esto fue; de este modo, el permitirseles cierta tolerancia y, paralelamente, la ignorancia y la superstición originaron el rechazo ante ciertas discapacidades. Se encontraron entonces en el surgimiento de unas nuevas

reformas y conceptualizaciones sobre el destino y pensamiento sobre estas personas, para bien o para mal se hicieron presentes los cambios. Existió entonces un cambio referente a actitudes para estas personas pero aún seguían nulos en el área educativa y de desarrollo de sus potencialidades como seres humanos.

Para puntualizar, se presenta a continuación una tabla con las aportaciones se creen más sobresalientes de esta época.

**Tabla 1**

Aportaciones de la Etapa de la Eliminación y Rechazo.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se dan los primeros intentos por tratar de comprender y explicar estas diferencias.</li> <li>➤ Surgen los primeros cuestionamientos sobre el trato de estas personas.</li> <li>➤ Aparecen las primeras respuestas de atención básica a este tipo de población.</li> <li>➤ Aunque no se elimina por completo, disminuye el número de matanza de estos individuos.</li> <li>➤ Proporciona el inicio del camino de trabajo a la aceptación y trato de las diferencias.</li> </ul>
Fuente: Cañedo (2007), De la Fuente (1996), García et al (2000), Puigdemívol (2000).

## 2.- ÉPOCA DE LA “SOBREPROTECCIÓN Y SEGREGACIÓN”.

Dado esto, surge una segunda época, llamada de “sobrepotección y segregación”, la cuál va aproximadamente del siglo XIV hasta mediados del XX y la cuál ha sido marcada por diferentes momentos históricos.

Así, los primeros acontecimientos históricos que dieron una vuelta completa a la visualización de cómo comprender y concebir al mundo y a sus problemas según apuntan Gómez et al (2005) fueron los siguientes:

- Las profundas transformaciones de los modos de vida propios del feudalismo (crisis del feudalismo), y con lo cual las formas de pensamiento y los principios religiosos son profundamente cuestionados iniciándose un proceso de “renovación ideológica”.
- El desarrollo de las primeras grandes formas del capitalismo y con esto la ampliación de los límites de las rutas comerciales, con lo que a su vez, favoreció el descubrimiento de nuevas tierras.
- La renovación de tipo de mentalidad “al humanismo” que es un movimiento cultural que revaloriza buena parte de la cultura greco-romana y que sitúa como centro de la civilización al hombre, el cual debe aspirar, utilizando aquélla, una nueva forma de entender y vivir la vida. Y con lo cual engendra un floreciente pensamiento en el orden científico, filosófico y artístico, que se conoce con el nombre de Renacimiento.

Así pues, estos cambios, generan una mayor amplitud al conocimiento, y el abandono de las viejas supersticiones y creencias de la Edad Media que trae consigo el considerar a la fuente del saber humano a la inteligencia del hombre y sus logros científicos. Así mismo, el hombre toma una actitud dinámica frente al conocimiento, de tomar el destino de cada ser humano por sus propias manos, y a los menos aventajados por estos hombres apoderados del conocimiento.

Viene entonces, un primer paso favorable para aquellas personas con alguna discapacidad con la obra "La Didáctica Magna" de Juan Amos Comenius en la cuál expresa que "no se puede dejar de incluir en la educación humana a nadie, excepto a quien no sea humano" Sansonovich (1981) en Cañedo (2007).

Pareciera ser que se les empezaba a tener cierta consideración y respeto por lo que son; "seres humanos", sin embargo existía la presencia de la duda y el miedo en la sociedad ante esta expectativa, con la cual se consideraba pudieran aprender siquiera a comportarse en sociedad, al respecto apunta el mismo Juan Amos Comenius en Cañedo (2007) que es cierto que alguien podría dudar que la educación es necesaria para los torpes a fin de liberarlos de esta torpeza natural.

No obstante y pese a esta situación de contradicción se empezaban a realizar los primeros trabajos de forma sistemática en favor del desarrollo de las potencialidades de estas personas con lo cual apuntan García et al (2000) originó un cambio radical en la forma de percibir las.

Entre estos primeros trabajos encontramos aquel realizado por el monje español Pedro Ponce de León; Bautista (2002); García et al (2000); Molina (2007), a quien se le considera como pionero de de la educación especial y se reconoce además como su origen. Ésta es entendida como la "práctica intencionada" de educar a los niños con discapacidad. Este trabajo consistió en llevar a cabo la educación de doce niños sordomudos dentro del monasterio de Oña. Después de esta experiencia escribió un libro, Doctrina para los mudos-sordos (método oral).

Otro es el realizado por Juan Bonet quien fue el creador de un sistema basado en el deletreo manual, que es precursor de los alfabetos manuales actuales. Complementa Bautista (2002) que este autor publicó Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos.

Además de estas experiencias García et al (2000) apuntan aquella que fue promovida en Inglaterra por John Bulwer llamada "el de la lectura labial"; y Bautista (2002) por su parte, anota aquellas experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las del italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras en madera; la del alemán Hardorffer quien utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete; el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger los cuales utilizaron letras móviles, y Weisseburg quien inició el empleo de mapas en relieve para la enseñanza de la geografía.

Molina (2007) escribió que las trepanaciones cerebrales eran intentos por mejorar la salud y conducta de las personas con discapacidades.

Así, también recaba que la ayuda fue más crecientemente asistencial y, por ejemplo, centros especiales de atención se crearon a cargo de miembros del clero, y personas con vocaciones por los desvalidos, como San Vicente de Paúl.

Sin embargo, no es sino hasta finales del siglo XVII y principios del XVIII que los momentos históricos como la aparición del “Racionalismo”<sup>1</sup>, el “Empirismo”<sup>2</sup> y principalmente la “Ilustración”<sup>3</sup> que trae consigo la “Primera Revolución Industrial” dan un giro, cimentando por completo los nuevos pensamientos ya dados desde siglos atrás y con los cuales dan un valor excepcional al ser humano.

Así la razón humana será el supremo bien para los hombres, y en ella depositaran una confianza sin límites para analizar e interpretar muchas de las creencias heredadas de la tradición o reveladas por los dogmas de la Iglesia.

Se plantean también “el lugar que ocupa el hombre en la Tierra y en la sociedad e intentan mejorar su destino”. Creen profundamente en la bondad natural del hombre y en su capacidad de perfeccionamiento Gómez et al (2005). Con lo cual se considera que las personas con discapacidad son responsabilidad pública y se buscan recursos para apoyar a los individuos con limitaciones sensoriales (de audición y visión). Menciona “Molina (2007)” que este periodo fue una transición de la actitud del miedo y superstición al reconocimiento de las posibilidades de educar o “entrenar” (se consideraba el término como correcto en ese momento, pues se consideraba que el individuo solo imitaba mecánicamente lo que se le enseñaba, sin razonamiento de su parte).

Dado esto, en 1690 John Locke intentó hacer la diferencia entre retraso mental y las enfermedades mentales, de modo que empezaron a utilizarse métodos para clasificar a los individuos según su desempeño o sus características conductuales, y palabras como “loco” e “imbecil” eran consideradas como clasificaciones científicas Molina (2007).

---

<sup>1</sup> Se llama así a la postura filosófica que mantienen a la razón humana con el único conocimiento válido; no acepta, en cambio, el conocimiento sensible, el adquirido por la experiencia, como científicamente válido.

<sup>2</sup> De empeiría = experiencia en griego. El cuál define como único conocimiento válido aquel que alcanza los sentidos, ya que, según ellos, cualquier idea de carácter racional que nos formemos, si se analiza, se comprueba que o bien procede de la experiencia o bien de otras ideas que, a su vez tienen su origen en la experiencia. Por tanto, es, en última instancia, la experiencia, esto es, el conocimiento sensible, y no la razón, la fuente última de nuestros conocimientos.

<sup>3</sup> Conjunto de instituciones políticas, económicas, sociales y religiosas existentes en Europa.

En 1711 fue inventado el diapasón, por el trompetista y flautista inglés John Shore, que además de cumplir sus funciones musicales, más adelante fue utilizado por especialistas médicos para realizar las exploraciones de audición en cuanto al volumen y la agudeza, constituyendo una de las pruebas para detectar deficiencia auditiva.

Porras (1998) por su parte, registró que a lo largo del siglo XVIII surgieron instituciones para educar a sordos y ciegos en varios países de Europa, especialmente en Francia e Inglaterra. Así en 1755 creó el abate Charles-Michel de L'Épée la primera escuela pública para sordomudos, ejemplo que siguió Valentín Haüy en 1784 que crea en París un instituto para niños ciegos.

Otras experiencias positivas fueron los trabajos realizados por Pestalozzi y Froebel, quienes basados en el naturalismo, comienzan a intervenir desde enfoques psicológicos, como a la adecuación de las diferencias, el juego como recurso didáctico y el adiestramiento de los sentidos, lo cual supuso otra aportación a la cimentación de la futura Educación Especial Porras (1998).

Otros resultados son arrojados por Cañedo (2007) quien escribe que para la enseñanza inicial del lenguaje de los sordos fue utilizado y mejorado el método oral por Heinicke en Alemania; y que por su parte el ruso N.V. Moschenikov se dedicó a la construcción de equipos fotoeléctricos, electromagnéticos y electroacústicos para la comprensión de las funciones deficientes y ausentes de los órganos de los sentidos y débiles visuales, ciegos, y ciegos-sordos, entre los que pueden mencionar, el aparato para la lectura con señalizaciones táctiles, la máquina educadora "Odema", el faro sonoro, el tiflorrepetidor de bolsillo y el renglón mecánico con letras al relieve.

Pese a todos estos avances, no es sino hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando la destacada labor de Jean Marc Itard un médico francés vino a dar un golpe que dió un giro por completo en el área de la educación, incluso apunta Cañedo (2007) que es a él a quien se le considera como el padre de la Educación Especial, ya que fué este el que realizó una mejora en la sistematización de la educación para este tipo de personas.

Su trabajo, fué con el entonces conocido como el "Niño lobo de Aveyron", quien fue encontrado en el bosque en 1799 y que no había tenido contacto aparente con la civilización.

A este niño se le considera como un persona con Retardo Mental, por lo que Itard desarrolló sus propias técnicas educativas durante cinco años y logró que Víctor (como se le llamó al niño), dijera algunas palabras, caminara erguido, comiera con utensilios en vez de usar las manos e interactuara con otras personas. Sin embargo, el doctor Itard nunca estuvo satisfecho con los resultados, pues sus intenciones era lograr que el niño lograra un desempeño superior al que logró su atención intensiva Molina (2007).

El reporte de este y otros casos fue escrito cuidadosa y metódicamente por el doctor Itard, según progresaban sus pupilos. Algunas de sus técnicas se usan todavía en la Educación Especial moderna, pues destacan "cinco metas

morales”, relacionadas con la importancia de preparar a las personas con discapacidad para desempeñarse en situaciones de interacción social, desarrollar comunicación efectiva y habilidades básicas de pensamiento.

Gracias a esta experiencia escribe García et al (2000) que se abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa. Y que en combinación con la retoma de esta sistematización por Edouard Séguin (uno de los alumnos del doctor Itard) y llevada a los Estados Unidos Molina (2007) se extiende por el mundo para dar una mejor asistencia a estas personas. Sin embargo gracias a la retoma de esta sistematización se abre paso a una nueva era; “La Era de las Instituciones”.

Así, Bautista (2002) apunta que se construyeron asilos-hospitales, hogares-asilos y otros tipos de centros aunque en las afueras de las poblaciones argumentándose que la vida en el campo les proporcionaba una vida más sana y alegre. Siendo en realidad que aún la idea imperante era de que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se consideraba a esta última un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que solo puede acarrear daños y perjuicios.

Se da por lo tanto aquello a lo que Basaglia (1984) llama “La ideología de la diferencia”<sup>4</sup> en donde de acuerdo a las necesidades de las personas con mayor poder económico, político y cognitivo, crean diferentes formas o estilos de vida con las cuales se identificaran y seguirán las personas con mayor deficiencia en las características anteriores sin mayor problema o queja abrumante para la población de poder. Manteniendo así, una aparente tranquilidad y equidad para todos sin excepción.

Con el avance de las ciencias fisiológicas, se extienden además durante esos siglos la ideología de tratar a las personas con alguna discapacidad desde un punto de vista médico.

Los doctores y las enfermeras supervisaban la vida de los internos, los cuales eran considerados como pacientes. Su biografía era la historia clínica; al programa se le llamaba tratamiento y al trabajo se le denominaba terapia laboral. La recreación también era considerada terapia y la escuela, terapia educacional. Se les consideraba como enfermos y se les cuidaba para evitar riesgos Toledo (1981) en García et al (2000).

Otros trabajos notables vistos desde el enfoque médico fueron aquellos realizados por Philippe Pinel (1745-1826) quien emprendió el tratamiento médico de los retrasados mentales y escribió los primeros tratados de dicha especialidad y los de Esquirol (1722-1840) estableciendo la diferencia entre Idiocia y Demencia en el Dictionnaire des sciences medicales Bautista (2002).

---

<sup>4</sup> Mecanismo de identificación a nivel ideológico que parece típico de las culturas subordinadas, que tiene una función marginal dependiendo en el juego político-económico por el que están determinadas, y del que participan según su diverso grado de desarrollo.

Sin embargo existieron algunos personajes quienes abrieron sus horizontes y vieron a las deficiencias más allá de un punto de vista fisiológico. Entre ellos encontramos a Luis Braille quien en 1829 creó la escritura de puntos de relieve, la cuál fué reconocida universalmente como un sistema para la lectura y escritura de los ciegos, teniendo incluso vigencia actualmente Cañedo (2007).

Johan Wilhelm Klein por su parte, promovió en Austria la idea de que los niños ciegos estudiaran en escuela públicas, situación que fue aceptada hasta 1842 cuando el gobierno austriaco decretó que los alumnos ciegos podían ser educados, atendiendo sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad Molina (2007).

No obstante a este terreno ganado, se dió un nuevo enfoque de la educación para estas personas propuesta por Alexander Gram Bell, quien propuso organizar clases especiales en las escuela públicas para atender a los niños sordos, ciegos y deficientes mentales, cosa que fue retomada hasta 1905 cuando las autoridades parisinas encargan al doctor Binet un criterio para separar de las clases normales a los alumnos que no progresaban y que entorpecían el aprovechamiento de los demás, con la finalidad añadida de proporcionarles una educación acorde con sus posibilidades Toledo (1981)

Así, el criterio pedido, dio como resultado la creación de los “Tests o pruebas psicométricas” los cuales trajeron consigo según García et al (2000) el reconocimiento de que los sujetos con discapacidad eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares. Las pruebas psicométricas permitieron la clasificación de la inteligencia, y con ello la posibilidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada por el grado de deficiencia.

Trajo además la creación de lo que Binet llamaría “débiles mentales”, el concepto de “normalidad”<sup>5</sup> en el cual el aprendizaje estaba relacionado con la capacidad intelectual y que sólo podía medirse con instrumentos para evaluar la inteligencia, el etiquetamiento y un sistema educativo homogéneo el cuál era completamente segregador.

Tiempo después y en favor a la educación especial Ovide Deery crea una clasificación de los niños de acuerdo a criterios de rendimiento social según sean aptos para la vida en sociedad o deban permanecer recluidos en el campo Porras (1998).

Por su parte María Montessori bajo la influencia de Seguin crea métodos alternativos con materiales de fácil manipulación para facilitar el aprendizaje con niños con discapacidad y retraso mental, para luego proyectar su método en el trabajo con niños de corta edad. Opina al respecto Porras (1998) que es la base de la metodología multisensorial, el cual según Soler (1999) se refiere al método que propone la utilización de todos los sentidos en el momento de enseñar y aprender.

---

<sup>5</sup> La cual se consideraba en función de las distintas características y rendimiento promedio esperadas de acuerdo con la edad.

Se reconoce entonces ventajas, limitaciones y efectos de las Escuelas Especiales. Entre las **ventajas** según García et al (2000) se encuentran las siguientes:

- La adaptación de los edificios a sus necesidades.
- La elaboración de materiales didácticos adaptados a sus características.
- La conformación de equipos docentes especializados según el tipo de trastorno.
- El abordaje de casos de manera interdisciplinaria, al permanecer el personal en un mismo centro de trabajo.
- El respeto al ritmo de la enseñanza y aprendizaje, ya se podía ir a un ritmo más lento
- La protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.
- Una mayor comprensión e identificación entre los padres de familia, al compartir problemáticas similares.

Pese a esto finalmente se fueron advirtiendo gradualmente sus efectos adversos con lo que Gofman en García et al (2000) señala que no se les permitía asumir un rol diferente del que propone la institución, afirmando que este tipo de institución mutilaba el Yo.

Cierto señalamiento es apoyado por Marx y Engels (2002) en el que apuntan que el asumir un papel y en particular el del trabajo es tener la fuente de toda riqueza a la par de la naturaleza que lo provee de los materiales que él convierte en esta riqueza. Es la condición básica y fundamental de toda vida humana. Y lo es en tal grado que, hasta cierto punto, debemos decir que el trabajo ha creado al propio hombre.

Así, la separación de uno mismo sobre uno mismo, en asumir la actividad principal que ha transformado al hombre en lo que es y lo ha hecho evolucionar es mutilar a las personas y no dejarlos superar.

Así pues, las **limitaciones** o efectos adversos han sido enlistados por García et al (2000) de la siguiente manera:

- Estas escuelas se desarrollaron en las ciudades grandes, pues su funcionamiento requería un equipo especializado en trastornos específicos, así como instalaciones y materiales elaborados ex profeso. Los niños con discapacidad de poblaciones pequeñas y alejadas continuaron sin opciones escolares, pues difícilmente eran admitidos en escuelas regulares.

- La integración social de los alumnos era muy limitada, ya que los alumnos que egresaban de las escuelas, ya adolescentes, tenían que vivir en una sociedad para lo que no estaban preparados.
- La escuela especial no podía proteger siempre a los alumnos; ellos debía aceptar ser diferentes.
- Con la separación de estos alumnos, la escuela especial obstaculizó su proceso de integración a la sociedad. Este proceso es doble, ya que, por un lado, hay que preparar al niño con su discapacidad para su adaptación a la sociedad, pero también la sociedad debe adaptarse a la presencia, relación y aceptación de estas personas en las actividades sociales cotidianas.
- La concepción de la discapacidad y el modelo médico que le sirvió de sustento fueron cuestionados por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencia.
- Las deficiencias también pueden deberse a que el ambiente ofrece una estimulación inadecuada o a procesos de enseñanza inapropiados.
- El diagnóstico identifica a la discapacidad como enfermedad (a veces incurable), y emitía un pronóstico y un tratamiento sin considerar el contexto del niño.
- Se cuestionó el efecto del “etiquetado” producto de las escuelas especiales. Cuando se realiza un diagnóstico, existe una tendencia a clasificar a la persona, es decir, se le pone una etiqueta y estas no son neutras.
- Se cuestiona el efecto segregador de la escuela especial. La Escuela Especial lleva implícita la idea de que se preserva al grupo “normal”, y por tanto a la sociedad, de los problemas que estos niños y adultos pueden crear.
- La escolarización separada de la escuela regular es, de hecho, una educación segregada. En realidad, las personas con alguna discapacidad son discriminadas en los ámbitos político, social y económico.

En cuanto a los **efectos** de la escuela especial en la práctica de los maestros:

- Los especialistas que desconocen el trabajo de la escuela regular se privan de una fuente importante de información para orientar a su labor pedagógica.
- Los educadores que solamente trabajan con alumnos con discapacidad tiene expectativas bajas con respecto a sus posibilidades de aprendizaje y ello repercute en su actuación pedagógica.

- Los especialistas que únicamente trabajan con alumnos con discapacidad severas tienden a caer en la apatía.

Esta situación de la Educación Especial, según diversos autores Porras (1998); García (1989); Bautista (2002); se prolongó hasta mediados del siglo XX, dando con esto apertura a la última época, la de “Aceptación y participación” de las personas con discapacidad.

Ahora bien, antes de pasar a la descripción de la última etapa, se destacan las aportaciones que esta época trajo consigo.

**Tabla 2**

Principales Aportaciones de la Etapa de Sobreprotección y Segregación.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Surgen movimientos ideológicos como el humanismo, racionalismo, empirismo, la Ilustración; que traen consigo el cuestionamiento del lugar del hombre en la Tierra, la revalorización de este y la responsabilidad de este por entender y vivir la vida desde un pensamiento de orden científico, filosófico y artístico.</li> <li>➤ Se le consideró a la razón humana como el supremo bien para los hombres.</li> <li>➤ Surgió la idea de que las personas con alguna discapacidad son educables y con esto los primeros trabajos intencionados a favor de estas personas.</li> <li>➤ Se crearon una gran gama de instrumentos, técnicas y estrategias a favor de la educación de las personas con alguna "discapacidad".</li> <li>➤ Con el avance de la medicina se les dio una mayor y mejor asistencia.</li> <li>➤ Se reconoció el derecho a la educación y el respeto a la vida de las personas con capacidades diferentes.</li> <li>➤ Se creó la necesidad de adecuar las formas de llamarles y con esto la base en nomenclaturas.</li> <li>➤ Surgen las primeras pruebas psicométricas y con ello la creación de manera oficial de Escuelas de Educación Especial.</li> <li>➤ Dado que existen avances importantes en medios de transporte y rutas hacia otros lugares, se expandieron por los diferentes continentes las ideas de educar a estas personas.</li> <li>➤ Se reconocen tanto ventajas como desventajas de la Educación Especial.</li> <li>➤ En Austria se dio la primera propuesta de integración educativa.</li> <li>➤ Se dan las bases para la creación de un nuevo movimiento educativo "la integración".</li> </ul>
<p>Fuente: Basaglia (1984), Bautista (2002), Cañedo (2007), García et al (2000), Gómez (2005), Molina (2007), Porras (1998), Soler (1999), Toledo (1981).</p>

### 3.- ÉPOCA DE “ACEPTACIÓN Y PARTICIPACIÓN”.

Así pues, siguiendo con el tema se enmarca que durante la época de aceptación y participación tiene sus orígenes en Dinamarca en el año de 1959 con un movimiento integracionista como una pugna entre padres de familia de los niños y jóvenes que presentan alguna discapacidad física, intelectual o

sensorial, quienes estaban convencidos de que sus hijos debían estar integrados a la corriente principal de la educación de cada país. A esta corriente se le conoció como “Mainstreaming” (corriente principal) la cuál se extendió rápidamente por Europa, Estados Unidos y Canadá Frola (2004).

Gracias a este movimiento fue formulado por Bank-Mikkelsen el “Principio de normalización”. Porras (1998) opina que este principio será la entrada para toda la filosofía, o cultura, de la integración.

Fue retomado posteriormente por el Sueco Bengt Nirje y Wolf Wolfensberger en Canadá, publicándose en 1972 con este último el primer libro de “normalización”, Bautista (2002); Porras (1998)

Esta publicación da como resultado la proclamación del “Principio de Sectorización” y años más tarde en 1978 aparece el informe Warnock, en el cual por primera vez aparece el término necesidades educativas especiales Frola (2004).

Este informe inspiraría más tarde la nueva Ley de Educación de 1981 en Gran Bretaña Bautista (2002).

Dadas estas publicaciones e informes se permitió cambiar la manera de concebir las deficiencias y la educación de los “deficientes”. Marchesi y Martín (1990) señalan algunos de los principales aspectos en los que se manifiesta este cambio (ver tabla tres en la siguiente página).

Por otro lado se fueron dando diversas declaraciones, congresos, informes y conferencias en beneficio del nuevo movimiento por todo el mundo, hechos con los que Porras (1998) opina fueron muy importantes tanto a la hora de promover y apoyar políticas en esta línea, como a la hora de favorecer el cambio de actitudes necesarias en la sociedad. Y entre los que se encuentran los siguientes:

El informe de la UNESCO de 1968, en el que se define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social García Pastor (1993) en García et al (2000).

La Declaración de la ONU sobre los derechos del Deficiente Mental en 1971, que establece los derechos de la persona con discapacidad a recibir atención médica adecuada, educación, formación y readaptación, además de orientaciones que le permitían desarrollar su potencial Van Steenlandt (1991) en García et al (2000).

La Declaración de la ONU sobre los Derechos de los impedidos de 1975, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación.

En 1981 la ONU declaró el “Año Internacional del Minusválido” y celebró en Torremolinos (España) la Conferencia Mundial sobre acciones y estrategias para la Educación, Prevención e Integración, de la que salió la declaración

“Sundberg” que resumía la situación de los discapacitados en los distintos países miembros y proponía una serie de acciones para llevarse a cabo que cristalizaron dos años más tarde en la aprobación por la asamblea General del Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad (1983) Porras (1998).

**Tabla 3**

Cambio en la Concepción de las Deficiencias y su Educación.
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ En cuanto a la concepción de las deficiencias, empezaron a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte y no solo como algo propio de la persona o alumno.</li> <li>➤ El desarrollo dejó de ser considerado factor determinante para el aprendizaje, al admitir que este también influye en el propio desarrollo.</li> <li>➤ Los métodos de evaluación, antes centrado en la prescripción de tipo de médico, pasaron a centrarse en los procesos.</li> <li>➤ En cuanto a la educación, la corriente normalizadora cuestiona la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular.</li> <li>➤ Se refutan los resultados de las escuelas de educación especial, dada la dificultad de la integración social de los egresados.</li> <li>➤ Se reconoce la gran diversidad del alumnado que asistía a las escuelas regulares.</li> <li>➤ Se empieza a admitir que el mayor índice del fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que las responsabilidades de los problemas no eran sólo los alumnos.</li> <li>➤ En el ámbito social, se desarrolló una sensibilidad ante la normalización y, de manera específica, ante la normalización en la educación (integración educativa).</li> <li>➤ Se empezaron a realizar con éxito experiencias de educación integradora, creando un clima de aceptación social favorable a esta propuesta.</li> <li>➤ Se determinó que los servicios sociales debían llegar a toda la población, sin distinción de sectores, medida que implicaba la separación de servicios paralelos o especiales.</li> </ul>
Fuente: Marchesi y Martín (1990)

La declaración Universal de la ONU sobre los Derechos Humanos de 1987, que defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país. La Declaración Mundial sobre educación para Todos: satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de 1990, según la cual toda persona debe contar con las posibilidades educativas para satisfacer sus necesidades de aprendizaje básico Schmelkes (1995).

La UNESCO promueve numerosas actividades de investigación, publicaciones y encuentros internacionales acerca de la integración educativa, entre los que

se encuentran el Programa “ Special Needs Education”, en el cual se ha publicado informes de prácticas y proyectos de éxito en numerosos países, entre los que podemos resaltar experiencias de integración centradas en la comunidad, relevantes en zonas del planeta escasamente desarrolladas en las que no es fácil conseguir financiación por recursos extraordinarios, o el programa de formación de profesores dirigido por Aiscow en 1995 titulado “Las necesidades educativas en el aula”, que ha diseñado y difundido un “Resource Pack” para la práctica de estrategias integradoras completamente innovador García et al (2000).

Destaca también la Conferencia Mundial sobre educación para todos, celebrada en Tailandia en 1990 Declaración de Salamanca (1994).

Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las Personas con Discapacidad, de 1993, donde se afirma que los estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en entornos integrados, además de velar por que la educación de las personas con discapacidad ocupe una parte importante en el sistema de enseñanza García et al (2000)

La declaración de Salamanca de 1994, en la que se habla de una educación para todos y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Declaración de Salamanca (1994); García et al (2000); Porras (1998)

A manera de resumen los progresos y aportaciones de esta última época se ponen de manifiesto en la tabla cuatro que aparece en la siguiente página.

Por último se puede mencionar que difícil ha sido el camino recorrido para las personas con alguna discapacidad o diferencia respecto a los demás, aunque también arduo para aquellos que han tratado la mejora hacia estos, sin embargo, parece que aún queda un largo camino por recorrer y este aún de mayor distancia en el continente Americano y de manera particular en México.

## MEXICO.

Nuestro país, se ha sumado a esta práctica integradora, aunque esto le ha costado un proceso largo e histórico y en la actualidad con elementos por concretar y modificar en la práctica.

Así, la historia de México en esta área data en un principio con las culturas prehispánicas, las cuales, utilizaban a las personas con alguna deficiencia o discapacidad para ofrecerlas en sacrificio a sus dioses, pero no como algo inservible o como castigo, sino como alguien sagrado.

Después, cuando las tropas de Hernán Cortés rompieron las filas de los guerreros aztecas y con lo cual México pasó a ser territorio español en el año de 1519, estas personas pasan a ser ejecutadas como consecuencia del pensamiento Europeo, en particular de España, en la cual se creía que eran personas malditas. Mientras que las demás personas fueron tomadas como esclavos y sin derecho alguno Gómez et al (2005).

**Tabla 4**

Principales Aportaciones de la Etapa de Aceptación y Participación.
1.- Se creó la corriente "Mainstreaming" o corriente principal. 2.- Se formuló el "Principio de Sectorización". 3.- Aparece el informe "Warnock" y en este el término "Necesidades Educativas Especiales". 4.- Se permitió cambiar aún más, la manera de concebir las deficiencias y la educación de los "deficientes". 5.- Surgió el interés y el apoyo de varias instancias internacionales. 6.- Se establecieron los derechos de las personas con discapacidad. 7.- De manera oficial la UNESCO hace un llamado a los gobiernos para reconocer la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, a la vida económica y social de todas las personas 8.- Se promueven numerosas actividades de investigación, publicaciones y encuentros internacionales acerca de la integración educativa.
Fuente: Bautista (2002), declaración de Salamanca (2004), Frola (2004), García et al (2000), Marchesi y Martín (2000),

Posteriormente señala Gómez et al (2005) que Bartolomé de las Casas, convence al Rey Carlos V de un mejor trato hacia estos. Hecho que trajo como consecuencia la transmisión de la lengua castellana y de la religión católica hacia estas personas, así como la incorporación del indígena a la vida activa de la colonia y la prohibición de su esclavitud.

Este cambio o momento, se considera fué el que dio pie a darle sentido de Integración e igualdad a la nación completa.

Sin embargo, pese a los grandes esfuerzos de los indígenas por pertenecer y ser iguales, de ser incluidos a una nación que anteriormente era suya, les fue imposible por un largo tiempo. Osorio (1989) señala al respecto que durante trescientos años los novo hispanos se esforzaron por apropiarse de ella; especialmente de la escrita en lengua latina. Estaban convencidos de que la única manera de ser plenamente humanos, era identificarse con esa cultura. A través de ella podrían integrarse al conjunto del mundo civilizado, dotarse de una voz. Sin embargo, cuando el sueño criollo parecía convertirse en realidad, el proceso histórico ya lo diferenciaba del europeo; su voz, por tanto, devenía en eco. "El verso de Pellicer y mi voz se llenaba con el eco de otra voz es verdaderamente descriptivo".

No es sino, hasta 1821 con la entrada de Iturbide y Guerrero cuando se es capaz de alcanzar por completo su propia voz consiguiendo por completo la

consumación de la Independencia y la recuperación de la tierra que le pertenecía.

Con lo que en el año de 1867, tomada como una fecha oficial según la OECD / OCDE (2006) el México de la Reforma comandado por el Presidente Don Benito Juárez intenta incorporarse a las políticas educativas liberales a nivel internacional tratando de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad con la fundación de la Escuela Nacional para Sordos y, tres años más tarde, de la Escuela Nacional para Ciegos. Se inicia formalmente la historia de la Educación Especial. García et al (2000)

Sin embargo, esta área se deja fuera de los fines primordiales del gobierno. Y no es sino hasta fines de 1970, por decreto presidencial, que se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especializados en este campo educativo, Aguerro, Jacobo y Pérez (2006).

Posteriormente se implementaron en las escuelas regulares, los Grupos Integrados de primer grado, con la finalidad de apoyar a los niños con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas.

A principios de los ochenta, La DGEE incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración Bautista (2002).

A principios de los noventa, La DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular, b) atención en grupos especiales dentro del aula regular, c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento García et al (2000).

En 1991 se promovieron en el ámbito nacional los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), con los propósitos de informar y sensibilizar sobre aspectos relacionados con la integración educativa, generar alternativas de manera óptima a los alumnos con "requerimientos de educación especial" y dar seguimiento al apoyo recibido. Oficialmente, en el Distrito Federal estos centros dejaron de funcionar desde 1992, aunque continuaron su labor en varios estados del país. García et al (2000)

En ese mismo año en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se inició un proceso de reconceptualización de la educación especial así como la reorganización de estos servicios educativos. El nuevo enfoque tuvo que transitar de un modelo de atención clínico-terapéutico a uno de atención educativa diversificada, centrada en la categoría de "necesidades educativas especiales" y en la promoción de la integración educativa Fierro (2006).

En el mismo sentido, la filosofía integradora ha quedado plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Poder Ejecutivo Federal 1995b), de manera más específica, en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, se plantea acciones como el Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad, con la intención de contar con información confiable sobre esa población y planificar acciones.

A partir de estos cambios recientes se ha planteado la reorganización de los servicios de educación especial según la tendencia integradora. Se han propuesto las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como la instancia técnico-administrativa que promueva los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento, García et al (2000)

Posterior a estos cambios se enumeran algunos otros trabajos que han sido realizados en México a favor de estas personas. García et al (2000); Bautista (2002); OECD / OCDE (2006); Porras (1998)

1.- Desde 1995, la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado una línea de Investigación sobre la Integración Educativa, que consiste básicamente en la aplicación de tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración.

2.- En 1997 se realizó la Conferencia Nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales (n.e.e.): Equidad para la Diversidad.

3.- La Asesoría del Secretario de Educación también ha impulsado la integración mediante cursos, reuniones y una investigación cuyo propósito es la elaboración de fichas de adecuaciones curriculares por tipo de discapacidad.

4.- El nuevo Plan de estudios de Escuelas Normales se incluyó la asignatura Necesidades Educativas Especiales, ligada a las asignaturas de Desarrollo Infantil.

5.- A partir del año 2000, El Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofrece el Curso Nacional de Integración Educativa a todos los profesionales de educación especial que deseen tomarlo.

6.- La realización de una Investigación por parte de la OCDE hacia el trabajo de diferentes unidades respecto a la integración de las personas con n.e.e.

7.- El probable o sugerido cambio de mención de "Necesidades educativas Especiales" a "Personas que enfrentan Barreras al Aprendizaje y a la Participación social".

8.- Una mejor y mayor atención por parte de USAER hacia estas personas.

Así entonces, México, al tomar parte del movimiento Integrador que suscito alrededor del mundo, tuvo que realizar un conjunto de ajustes para poder llenar las expectativas respecto a este nuevo movimiento. Existió una reorientación educativa.

## LA REORIENTACIÓN EDUCATIVA EN MEXICO.

Apunta Frola (2004) que México, al ser país firmante en el plano internacional, adquiere el compromiso de modificar sus sistemas y políticas para que alcance paulatinamente estándares internacionales de calidad en sus servicios educativos, a través de la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Así, el 23 de Septiembre de 2002, el Presidente de la República Vicente Fox Quesada presentó un Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y La Integración Educativa con el fin de que las personas con discapacidad se integren y participen a nivel educativo y social Frola (2004).

Sin embargo, el cambio o la nueva reorientación educativa en el país, fué el resultado de la precedencia de algunos principios ya establecidos a nivel mundial. Al respecto Jones y Southgate (2001) señalan que para llegar a una definición de lo que constituye una política de escuela integral no tenemos otra elección que hacer una breve digresión sobre la cuestión de principio.

Dado esto, encontramos entre los **principios** de integración a los siguientes:

1.- Normalización: Formulado por primera vez por Bank- Mikkelsen en 1959, se refería a la necesidad de que las personas con deficiencia mental adultas pudiesen llevar una vida lo más parecida posible al resto de personas de su comunidad en todas las esferas de la vida: vivienda, trabajo, relaciones sexuales y sociales y ocio, en un marco de respeto de los demás y de opción de autodeterminación. Retomado posteriormente por el sueco Bengt Nirje lo definió como “la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad”. Y ya en 1972 Wolf Wolfensberger reformula este principio como “el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles, Porrás (1998).

Sin embargo las aproximaciones actuales del concepto de normalización, acentúan el valor social de los servicios, para poder vivir experiencias personales de acuerdo con el ciclo de vida: estudio en la niñez, preparación e interés por la propia persona durante la adolescencia, trabajo y responsabilidad en la adultez. Así como la posibilidad de elegir (juegos, amigos, actividades), tener ingresos y tomar decisiones sobre el dinero, vivir en una casa de un vecindario como cualquiera, etcétera. García et al (200); Porrás (1998)

2.- Sectorización: El principio de Sectorización de servicios es la aplicación del principio de Normalización a la realidad geográfica donde residen las personas con discapacidades, con el objetivo de prestar servicios a quienes lo necesiten y donde se necesiten: en su ambiente físico, familiar y social. Se trata de responder a las necesidades de los individuos en el entorno en que viven Porras (1998).

3.- Integración: Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar el proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyectote vida” García et al (2000).

4.- Individualización de la enseñanza: Este principio se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar Parrilla (1992) en García et al (2000).

Así entonces, en base a estos principios, se postularon los cambios en las políticas educativas<sup>6</sup>, la filosofía<sup>7</sup>, en los centros escolares<sup>8</sup> y en las prácticas educativas cotidianas<sup>9</sup>, distinguiéndose principalmente cinco puntos:

1.- **El cambio de la terminología utilizada** para referirse a estas personas con problemas de aprendizaje y de socialización. Así, en lugar de utilizar términos peyorativos se trata de buscar términos emocionalmente menos negativos. Con esto se ha empezado a emplear el concepto “Necesidades Educativas Especiales (n.e.e.)” el cual se refiere cuando un alumno, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos García et al (2000).

Sin embargo, pese a que esta terminología es la aceptada a nivel mundial, cabe destacar que existen diferencias en su concepción para cada país, y esto

---

<sup>6</sup> Las cuales comprende a un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que los niños que han sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial puedan escolarizarse en el sistema regular.

<sup>7</sup> La forma de entender el mundo, y hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez más normalizados.

<sup>8</sup> Se refiere a la reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean más activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas, en centros que aspiran a mejor calidad de la educación.

<sup>9</sup> Es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños.

es en función de los criterios y normativas establecidas Booth y Ainscow (2000).

Así, para México se acepta tanto la nomenclatura como su conceptualización ya dada anteriormente. Sin embargo, aún en estos tiempos existen discrepancias respecto a la explicación de dicha terminología.

Un claro ejemplo de esto es la conceptualización utilizada por Frola (2004) quien define a un menor con necesidades educativas especiales como aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículum básico; este concepto es relativo, temporal y dependiente del entorno, ya que cualquier persona, en un momento dado, puede presentar necesidades educativas especiales y puede tener o no discapacidad. A su vez, puede haber menores con alguna discapacidad pero que acceden adecuadamente al currículum básico, no presentan necesidades educativas, solamente tiene necesidades especiales<sup>10</sup>.

O incluso un término olvidado propuesto por Booth y Ainscow (2000) y que ha sido retomado por algunas instancias educativas en México; Barreras al Aprendizaje y a la Participación Social el cual hace referencia a las dificultades que experimentan cualquier alumno o alumna. En donde se considera que las barreras al aprendizaje y a la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

La pregunta expuesta en este momento sería... ¿Cuál podría ser tomada como una adecuada terminología para la investigación?. Por supuesto la respuesta no es sencilla, ya que la decisión ya está dada con todo y sus discrepancias, sin embargo la concordancia con este no se hace muy satisfactoria, ya que parecen dejar de fuera algunos elementos participativos relacionados con estas personas y el término aún sigue reflejando bajas expectativas de logro y desarrollo en sus potencialidades, mantiene un tanto de agresividad e incluso se toma como sinónimo de discapacidad aún a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales, dando como resultado una diferencia de igualdades.

Siendo así, se considera adecuado tomar con mayor peso la terminología propuesta por Booth y Ainscow (2000) "Barreras al Aprendizaje y a la Participación Social" por que toma en cuenta una mayor globalización de contextos y situaciones que pudieran rodear a estos individuos (personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales y económicas), además de que la agresividad y bajas expectativas se reducen, así como la relación con alguna discapacidad. Tal vez no desaparezca pero si se reduce. Pese a todo esto hay que recordar que "Necesidades Educativas Especiales" es un concepto reconocido y ampliamente adoptado y utilizado en los diversos

---

<sup>10</sup> Es aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo.

países, así que también será utilizado para la investigación aunque con alusión y sentido al de “Barreras al Aprendizaje y a la Participación Social”.

Aún así, con esta nueva terminología, sea cual sea la que se adopte, según Heward (2003) se intenta evitar las bajas expectativas, que tendrán como consecuencia un tratamiento diferencial y que finalmente darán lugar a una profecía-cumplida; el que algunas personas piensen en lo que no se puede hacer en lugar de pensar lo que si se puede hacer o lo que sería capaz de hacer o aprender; el dejar que los déficits adquieran el papel de constructor explicativos; el sugerir que los trastornos de aprendizaje son fundamentalmente el resultado de un problema interno al niño, reduciendo la posibilidad de que se examinen las variables instruccionales como posibles causas del déficit en las respuestas; que los niños desarrollen un autoconcepto bajo; que no se le considere normal; que se les mantenga fuera de las aulas ordinarias.

Antes de continuar es importante señalar que el concepto Necesidades Educativas Especiales es diferente a los conceptos de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.

Deficiencia pues se refiere cuando hay una pérdida o anomalía de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Por su parte se habla de una Discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para el ser humano. Por último se dice que es una Minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, y desde el punto de vista de los demás tiene limitaciones para desempeñar un determinado rol (el que se esperaría de acuerdo con su sexo, edad, actores sociales, etcétera) y, por tanto, se encuentra en una situación desventajosa García te al (2000).

**2.- La posibilidad de que los niños con n.e.e. aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás.** El ideal es que todos los niños compartan los mismos espacios educativos y el mismo tipo de educación; lo que puede y debe variar es el tipo de apoyos que se ofrezcan a los niños con necesidades educativas especiales. Asimismo, queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezcan la escuela y su entorno.

Respecto a este punto se puede agregar que no solamente se pretende “Integrar”, sino más bien el llegar a la “Inclusión” la cual se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Cabe destacar que las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Y que la inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a

pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH / SIDA o adolescentes embarazadas entre otros Booth y Ainscow (2000).

Se distingue de la Integración por tomar en cuenta cualquier tipo de discriminación o exclusión y no únicamente a las personas con discapacidad. O dicho de otro modo la inclusión se referirá al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no solo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con necesidades educativas especiales”.

Así pues, será para la investigación beneficio el considerar no únicamente la Integración, sino más bien y con mayor peso la “Inclusión”.

**3.- La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran**, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas.

Se considera el “apoyo” o “apoyo al aprendizaje” como todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es tan sólo una de las formas para hacer accesibles los contenidos de aprendizaje a todo el alumnado. También se presta apoyo por ejemplo, cuando los docentes programan conjuntamente, considerando, distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje, o cuando se plantea una metodología cooperativa, como por ejemplo, las tutorías entre iguales Booth y Ainscow (2000)

Por otro lado adecuaciones curriculares se puede definir como la respuesta específica y adaptada a las barreras al aprendizaje y a la participación de un alumno que no quedan cubiertas por el currículum común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo García et al (2000)

**4.- La importancia de que el niño y/o el maestro reciban el apoyo y la orientación del personal de educación especial, siempre que sea necesario.**

En este caso, se puede describir que el apoyo puede ser de dos tipos: uno es a nivel institución ya sea dentro de la escuela regular o externa a esta (educación especial) y el otro nivel referido a los apoyos necesarios y correspondientes en cada una de estas instancias.

Así se refiere en el primer nivel al apoyo dentro de la escuela regular según Porras (1998) como el encargado de prestar su atención profesional a aquel alumnado con necesidades educativas especiales y que está integrado en aulas ordinarias y los colegas en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Y por otro lado al apoyo de educación especial conceptualizada como una ayuda educativa adicional o diferente respecto de las tomadas en general para los niños que asisten a las escuelas ordinarias, entendido también como el

conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que este pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos de los alumnos Bautista (2002)

5.- **Proporcionar un ambiente menos restrictivo**, el cual se define como el ámbito educativo que promueve al máximo las oportunidades del estudiante con problemas de aprendizaje para responder y actuar. Y continuar con la “corriente principal” (o Mainstreaming). El cual se define como la ubicación del niño con dificultades para aprender dentro de las clases regulares con o sin adecuaciones especiales. O dicho de otra manera es la integración temporal, instructiva y social de los niños excepcionales con sus pares “normales”, basada en procesos de planeación y programación educativa, continua, individualmente determinada, que requiere la clarificación de responsabilidades entre el personal administrativo regular y especial, de instrucción y apoyo Kaufman et al (1975) en García et al (2000)

Es de destacarse que si bien esta reorientación fue el resultado del planteamiento de algunos **principios**, lo fué también gracias a una **fundamentación filosófica** la cual según Puigdemívol (2000) se considera como parte de las bases éticas y morales que permiten pensar en un ideal de hombre, ciudadano, que ha de formarse en las aulas con una serie de atributos y características, de habilidades y capacidades para integrarse a la sociedad. Entre estos apunta García et al (2000) a los siguientes:

A) **Respeto a las diferencias**: Es indudable que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias entre los sujetos que lo conforman. Las diferencias se deben a diversos factores, unos externos y otros propios de cada sujeto; pueden considerarse un problema que se resolvería homogeneizando a los individuos, o como una característica que enriquece a los grupos humanos. A esta segunda visión obedecen las amplias reformas de los últimos años, acordes a una sociedad cada vez más heterogénea, que establecen la necesidad de aceptar las diferencias y de poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal Toledo (1981)

Parece ser absurdo rechazar las diferencias cuando ni siquiera hemos sido capaces de un acuerdo acerca de su dimensión y naturaleza, es decir, como segregar algo que no conocemos y que mucho menos nos hace daño. -Es como decir no me gusta tal comida si ni siquiera habérsela probado-. Definitivamente hay que aceptarlos ya que son algo inherente a la naturaleza humana y prueba fiel del milagro de la vida.

Porrás (1998) escribe al respecto que si tenemos la capacidad de aprovechar lo que cada persona lleva dentro, mediante el respeto, el conocimiento y la comprensión, todo el conjunto de la sociedad saldrá ganando. Después de todo como señala Marcel proust “el viaje real al descubrimiento no consiste en buscar nuevas tierras sino en buscar con nuevos ojos”.

**B) Derechos humanos e igualdad de oportunidades:** Por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones; de su cumplimiento y respeto depende, en buena medida el bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tienen derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario, primero, que se le considere como persona, y después como sujeto que necesita atención especial. Más que una iniciativa política, la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.

Señala Porras (1998) que ser diverso es un valor... No se trata de segregar o negar el derecho a la educación de algunas personas por sus diferencias, pero tampoco se trata de dar una misma y homogénea enseñanza negando las diferencias existentes. Se trata de reconocer las diferencias, valorar a las personas por lo que son y como son, creer en sus posibilidades de mejorar y darles la oportunidad de desarrollarse con sus iguales, pues todos somos tan iguales como desiguales y hay que aceptar las semejanzas y las diferencias como algo real e inherente al hecho humano.

**C) Escuela para todos:** El artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos señala que cada persona debe contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Así el concepto escuela para todos va más allá de la garantía de que todos los alumnos tengan acceso a la escuela. También se relaciona con la calidad. Para lograr ambos propósitos –cobertura y calidad-es necesaria una reforma profunda del sistema educativo; una de las propuestas de la UNESCO en este sentido es que la escuela reconozca y atienda a la diversidad.

Una escuela para todos sería aquella que: se asegura que todos los niños aprenden, sin importar sus características; se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades; cuenta con los servicios de apoyo necesarios; reduce los procesos burocráticos; Favorece una formación o actualización más completa de los maestros; entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás.

Finalmente respecto a este punto reafirma López Melero (1995) que “Educar en la diversidad no se basa (como algunos pretenden) en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos/as en su diversidad.

Así pues, tras la aparición de esta reorientación educativa se han percibido cambios en las organizaciones y acciones escolares, las cuales se han visto reflejadas en los siguientes rubros:

Primeramente se enfrentaron con la tarea de tener que enseñar a todos los alumnos que accedían a las escuelas, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses Marchesi y Martín (1995).

Como resultado a esto se ha creado la estructuración de clases que permiten la interacción continua, un agrupamiento heterogéneo, y un currículo en el cual sean respetados los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje Porras (1998).

Dentro de esta estructuración de agrupamientos se han adoptado las características de ser abiertos y flexibles, y aún no se han dejado de fuera por completo la estructuración de grupos homogéneos.

Una mayor participación de todos los implicados en todo el proceso de toma de decisiones curriculares y organizativas Bautista (2002).

Por consiguiente al punto anterior se ha tenido que implementar una mayor comunicación entre todos los integrantes de este nuevo movimiento con lo que a su vez García et al (2000) menciona que el personal de Educación Especial se ha tenido que asumir como parte de la plantilla docente de la escuela.

Se ha tomado en mayor consideración el espacio educativo para favorecer el aprendizaje y el acceso al currículo del alumnado y en especial de los individuos que presentan Barreras al Aprendizaje y a la Participación social Heward (2003).

Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. La mayor o menor deficiencia ahora se contempla vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados. El déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables, sino que se establece en función de la respuesta educativa. El sistema educativo puede, por tanto, intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos con algunas características deficitarias, Marchesi y Martín (1995).

Así, se toma en consideración el principio expresado por Papalia, Wendkos y Duskin (2005) en el cual apuntan acertadamente que “tanto el desarrollo influye en el aprendizaje, como el aprendizaje en el desarrollo”.

El desarrollo de métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en la ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia Marchesi y Martín (1995).

La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial, que han cuestionado las funciones de cada uno de estos sistemas aislados, señalando las limitaciones de cada uno de ellos Marchesi y Martín (1995).

La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores Marchesi y Martín (1995).

Dado que la variedad de actividades de enseñanza que tienen lugar de modo simultáneo en las aulas donde se lleva una educación adaptada a la diversidad del alumnado, se ha exigido que se creen procedimientos para llevar la clase que faciliten el fluir de las actividades con el mínimo de confusión e interrupción Wang (1995) en Porras (1998).

Así, por un lado se ha planificado la intervención coordinada del equipo de docentes, incluidos los de apoyo, que intervienen con el grupo-clase, y por otro han coordinado la organización de tareas combinando los distintos tipos de agrupamiento que cada una requiere Porras (1998).

Gracias a una buena organización en la clase heterogénea agrega Puigdemívol (2000) se ha podido completar la secuencia de tareas por algunos alumnos de ritmo más lento, así como el profesorado pueda atender las numerosas y varias demandas de ayuda que puede recibir en un momento dado.

Propio de la misma organización, se ha tenido que realizar un cambio respecto a la selección y utilización de los materiales curriculares para el aprendizaje y como ayuda a las estrategias de enseñanza Porras (1998).

Otra área importante en la cual se han tenido que realizar cambios se encuentra en el área de apoyo, en la cual predomina el cambio de concepción y acciones de la Educación Especial y la creación de las “Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)”.

Es aquí donde mucho del avance que se ha tenido respecto a esta problemática (aunque de mucha importancia recalcar que no toda) se ha desarrollado, lo cual se cree importante la descripción de su labor.

No obstante, tras estos nuevos cambios aún queda mucho por trabajar para poder llegar a la Utopía propuesta a favor de las personas que enfrentan Barreras al Aprendizaje y a la Participación Social, recordando que finalmente son estas las personas las que nos mueven a realizar dichas actividades tan nobles. - *Que sería del ser humano si no existiera un cambio en él.*

## UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER).

Dado que el proyecto educativo actual en México apoya el enriquecimiento con la diversidad de población dentro de las “escuelas regulares”<sup>11</sup> y con esto la igualdad de oportunidades, este proceso se vió en la obligación de dar respuesta a las necesidades de toda la población asistente, fuera cual fuera su situación y que en la mayoría de los casos no era posible dársela con la plantilla docente del centro.

---

<sup>11</sup> Este término se utiliza para referirse al contexto educativo formal que imparte educación básica y se diferencia de la educación especial.

Así como apuntan acertadamente Marchesi, y Coll (1995) que la diversidad enriquece y se nota cuando los alumnos de diversas culturas, de diferentes clases sociales, con distintos niveles de capacidad se encuentran en la misma aula, conjuntamente, en el proceso de aprendizaje, la solución de asistencia a estas necesidades fue la creación de algunas instancias llamadas "Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)".

Borsani y Gallicchio (2000) al respecto opinan que con estas acciones se está apoyando la experiencia escolar la cual afecta al sujeto en su totalidad, dándosele además comprensión a las múltiples causas que interactúan o se interponen en el proceso educativo.

Por su parte Arco y Fernández (2004) apuntan que así se pretende ubicar a partir de estos en el ámbito de responsabilidades en su sentido literal, es decir, en la posesión o no de habilidades para responder, en este caso, a las necesidades educativas idiosincrásicas de cada alumno.

Ahora bien, a estas unidades se les define según García et al (2000) como instancias técnico-administrativas que se dedican a promover los apoyos técnicos y metodológicos en la atención a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. O como la instancia tecnocooperativa de educación especial creada para ofrecer los apoyos teóricos metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo su integración y contribuyendo a elevar la calidad educativa Frola (2004).

Se encuentran formadas por un equipo de apoyo técnico, un psicólogo, un trabajador social y un profesor de lenguaje, además de otros especialistas en deficiencia mental, neuromotores, problemas visuales y de audición si se requiere en su zona de influencia.

El papel que cubren estas unidades en el proceso de aprendizaje es variado, aunque como lo señala Puigdel·lívól (2000) no es posible definir las sin tomar en consideración sus relaciones con los demás componentes de la institución escolar, y entre los que se encuentran principalmente el tipo de escuela en el que se halla y de las competencias de su profesorado Marchesi, y Coll (1995). Finalmente como apunta Borsani y Gallicchio (2000) Inevitablemente el fracaso escolar nos interpela profesionalmente.

No obstante de manera general Marchesi, y Coll (1995) describen las funciones que el "departamento de apoyo" debe realizar, a los cuales se refiere a tareas de soporte en tres niveles diferentes:

#### **1.- Apoyo al centro.**

Aquí el profesorado de apoyo o grupo especialista, habitualmente forma parte del claustro en todos sus efectos Puigdel·lívól (2000) o en su defecto como o expresa García et al (2000) tienen la responsabilidad de asumirse como parte del personal de la escuela regular. En consecuencia, todas las tareas que

afectan al conjunto del claustro le afectan también como componente de este. Dado esta situación las funciones deberán ser:

a) Participación en la elaboración del proyecto educativo de centro por parte del profesor o gabinete de apoyo: Se refiere a la participación en la priorización y organización de los componentes curriculares de cada centro. Sea desde la secuencia de contenidos hasta la potencialización de determinadas actividades, pasando por las opciones metodológicas y los criterios de evaluación asumidos a nivel escuela.

b) Estarán liderando el desarrollo de la política educativa integradora en función de la interpretación de la legislación actual en una línea emergente Porras (1998).

c) Detección de necesidades de formación entre los componentes del claustro e intento de dar solución a las mismas: El claustro o centro escolar constituye el marco idóneo para la reflexión en torno a las dificultades detectadas en el progreso escolar de los alumnos, especialmente las que afectan a un número considerable de alumnos a los que se sitúan en unas determinadas áreas básicas curriculares. Una primera fase debe centrarse en la revisión metodológica, y es al impulso de dicha revisión a lo que se refiere al hablar de detección de necesidades de formación entre los componentes del claustro. No se refiere a dar explicaciones de determinadas dificultades de aprendizaje de los alumnos por medio de factores externos Puigdemívol (2000).

d) Coordinación de programas de formación en el centro; bien entre los profesionales de un área o ciclo, o de todo el claustro, o con profesionales de otros centros o bien como apunta Porras (1998) un papel de desarrollo profesional, organizando programas de desarrollo del personal de la escuela, promoviendo la realización de cursos y compartiendo su conocimiento con los compañeros.

e) Elaboración de la planificación de los horarios de los alumnos con necesidades educativas especiales, haciendo compatibles sus adaptaciones con el currículo general: Será participar directamente en las opciones organizativas

f) Coordinación de los profesionales, del centro y de fuera de él, que intervienen en la educación del alumno con necesidades educativas especiales: Las necesidades educativas especiales que pueden ser detectadas en la escuela requieren frecuentemente la participación de los profesionales de las unidades, con los maestros tutores del centro y profesionales externos al propio centro. Así una de las funciones más relevantes de los integrantes de la unidad, en estrecha conexión con los otros integrantes será garantizar la conexión entre todos los involucrados.

Agrega Porras (1998) que no solo mantendrá un papel de enlace con otros centros y con los equipos de apoyo externo, sino que también se encontrarán promocionando la participación de los padres y configurando el aprovechamiento de los recursos comunitarios en apoyo de las necesidades educativas especiales.

g) Creación de un aula de recursos, dentro del centro, posible ubicación física y apoyo logístico al mismo departamento de apoyo.

Sin embargo para poder lograr estos objetivos, aclara García et al (2000) que tienen que acercarse a las formas de trabajo habituales de la escuela regular. Decreto que hasta el momento parece avanzar aunque no por completo.

## **2.- Apoyo al maestro.**

a) Elaboración junto con el profesor tutor de la programación del aula, detectando las posibles necesidades especiales Frola (2004).

b) En este enfoque, el profesorado de apoyo tendrá como misión personal la de facilitar la reflexión del profesor de aula acerca de su práctica y ayudarlo en los cambios necesarios. “El profesor de apoyo no sería aquel que se ocupa del niño con problemas, sino aquel que ayuda a resolver los problemas que se plantean en la clase integrada, ayudando al profesor en esas tareas a las que antes hemos aludido: reflexionando con él y ofreciéndole tanto conocimiento teórico como práctico para el diseño de estrategias de enseñanza que hagan posible una respuesta educativa a la diversidad”

c) Estará facilitando al profesorado ordinario estrategias y técnicas apropiadas para la enseñanza de niños y niñas particulares y posibilitando la diferenciación del currículo para poder atender el amplio abanico de necesidades presentes en cada aula Porras (1998).

d) Elaboración conjunta con el profesor tutor de adecuaciones curriculares individualizadas, para aquellos alumnos que lo precisen, previendo la organización y el manejo de tiempo y recursos.

e) Elaboración de instrumentos para la detección de necesidades educativas y su seguimiento, así como aplicación de los mismos en el aula o fuera de ella.

f) Colaboración con el tutor en el establecimiento de la metodología y evaluación a seguir con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

g) Es importante que los profesores especialistas de cada unidad utilice su aula y sus conocimientos para crear una base recursos de todo tipo, desde aparatos audiovisuales y programas informáticos hasta materiales específicos para la enseñanza de las materias instrumentales o para la evaluación curricular Porras (1998).

Así pues, el avanzar de manera adecuada respecto a la participación o apoyo al maestro se encuentra un decreto clave, en el cual se asume que tanto maestros de aula regular como maestros de apoyo o de educación especial se integren en un equipo de trabajo que promueva el desarrollo integral de todos los alumnos. “García et al (2000) –un verdadero reto-

### 3.- Apoyo al alumno.

- a) Debe ser siempre realizado en coordinación con el profesor tutor con el fin de no apartar al alumno, en lo posible, del currículo ordinario.
- b) Identificación de necesidades educativas especiales y realización del programa a seguir.
- c) Intervención directa en forma de refuerzo pedagógico en la forma que se determine.
- d) Observación del progreso del alumno y evaluación sistemática en colaboración con el profesor tutor.
- e) Coordinación de los apoyos que recibe el alumno.
- f) Coordinación con los padres si fuera necesario.

No obstante al trabajo realizado por estas unidades, se hace mención de que “la realidad de cada centro, el nivel de desarrollo del proyecto integrador, la calidad del profesorado y su experiencia, las características del alumnado en su conjunto, etc decantarán la profundidad con que se haga la intervención del profesorado de apoyo en cada uno de los papeles mencionados.

Así mismo, es preciso enfatizar la idea de que el maestro tutor es el principal protagonista de la educación, y en la medida en la que el pueda asumir determinadas competencias en materia de necesidades especiales, el tipo de apoyo que requiere será de otra índole.

Otros puntos a destacar es que se requiere primeramente que los equipos docentes y el profesorado de apoyo tengan una base formativa polivalente y estén abiertos a prepararse y a formarse para problemas que no se pueden prever con antelación. Entre ellos los fallos del alumnado y/o del profesorado que además no pueden verse como algo negativo sino que, en un proceso de evaluación formativa, ayudan a realizar a los ajustes curriculares u organizativos necesarios Porras (1998).

A esto parece un buen complemento lo expuesto por Puigdemívol (2000) al escribir que El profesorado ha de estar preparado para afrontar un desarrollo lento del aprendizaje, para tolerar el fracaso en determinados momentos y para interpretarlos como la base sobre la que introducir procesos de mejora.

Finalmente se debe entender que la inclusión escolar de alumnos con barreras al aprendizaje y a la participación sólo es posible en un determinado tipo de centro educativo, “abierto a la diversidad”, capaz de adecuar sus recursos y metodologías no solo a los alumnos que tradicionalmente se han considerado deficientes, sino también a aquellos que requieran cualquier tipo de respuesta individual de carácter transitorio o permanente.

Así entonces, con estas características se identifica a una de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en particular, la número ocho ubicada en la Delegación Iztapalapa en la Región Centro y la cual para esta investigación es de enorme importancia, con lo que, por lo tanto se dará paso a describirla.

## **CAPÍTULO II**

### **LA USAER 8: EL CONTEXTO.**

Una parte esencial para esta investigación es el mostrar la situación de nuestro objeto de estudio dentro de su contexto. Siguiendo esta línea de trabajo la frase expuesta por Cueli, Reidl, Martí, Lartigue y Machaca (2003) “una teoría es mejor si refleja con exactitud los hechos de un mundo real” resume lo que a continuación se aborda.

Los planteamientos y cuestionamientos como; ¿en donde se localiza?, ¿cuáles son sus orígenes?, ¿cómo surgió?, ¿cuál es su historia?, ¿en que entorno se encuentra inmersa?, ¿cuál es su razón de ser?, ¿qué hace?, ¿qué la hace funcionar?, ¿que la impulsa? A la USAER 8 dan pie para contextualizar esta investigación.

#### **EL ENTORNO DE LA USAER 8.**

La USAER 8, de acuerdo con Aguerrondo, Jacobo y Pérez (2006) se encuentra dentro de la Delegación Iztapalapa, la cual es una de las quince delegaciones de la Ciudad de México. Esta Delegación se encuentra ubicada al oriente de la Ciudad de México. Colinda al norte con la Delegación Iztacalco y con el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl (Estado de México), al este con municipio de Valle de Chalco (Estado de México) y la Delegación Tláhuac, al sur con las Delegaciones Tláhuac y Xochimilco, al oeste con las Delegaciones Coyoacán y Benito Juárez.

Dicha delegación cuenta con una superficie de 118 Km<sup>2</sup>, lo que representa el 7.5% de la superficie del Distrito Federal y sin embargo atienden al 20% de la matrícula básica escolar. Lo que habla de una zona sobrepoblada.

Un 28% de la población está en condiciones de marginación muy alta, 27% en alta, 23% en media, 10% en baja y 7% en muy baja. Iztapalapa es considerada la delegación con el mayor índice delictivo, una alta población migrante flotante, problemas de drogadicción y a diferencia de la delegación Coyoacán y Benito Juárez, el resto de las Delegaciones comparten problemáticas de marginación, pobreza y narcomenudeo.

En Iztapalapa están vigentes y muy arraigadas tradiciones tan ancestrales como el Día de Muertos, el 12 de diciembre, día de la Virgen de Guadalupe, y mundialmente famosa es la dramática escenificación de la Pasión de Cristo en el emblemático Cerro de la Estrella.

Como se puede notar, el entorno que rodea a la USAER 8 es un contexto desafiante con gran vulnerabilidad y marginación, sin embargo, fue este mismo ambiente uno de los factores que años atrás ayudó a dar origen al proyecto con el que actualmente se rigen las actividades educativas y con este la creación de las USAER (nuestro caso de estudio). A continuación se exponen con detalle todos los factores.

## LOS ORÍGENES DE LA UNIDAD.

Para poder hablar de una historia, antes es preciso hablar de un origen. Así, para poder escribir sobre lo que es USAER 8 es conveniente hacer referencia primero a las circunstancias que ayudaron a la creación de su existencia.

Apuntan investigadores del CERI (2006) que en años anteriores existió el surgimiento de una política- administrativa ante focos de ingobernabilidad magisterial asociada con otras fuerzas sociales y políticas en el país, dando como resultado una disidencia en el sindicato del magisterio cuyos líderes históricos se encontraban en su mayoría concentrados en la Delegación Iztapalapa.

Estas situaciones en combinación del surgimiento de frentes populares en la zona con enorme posibilidades de movilización resultado de inconformidades, dieron origen a la decisión por parte del gobierno de descentralizar operativa y técnicamente la zona de Iztapalapa Jacobo (2006)

Con esta decisión y refiriéndose en términos educativos se dio a luz con un carácter de grupo piloto a la “Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa (USEI). Así la Delegación asume el reto de promover un proyecto educativo experimental, al mismo tiempo que la zona se tiñó con la sombra de castigo para el personal educativo, en una especie de expulsión del centro Pérez (2006).

En 1994 de acuerdo con Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006) la USEI se sub reorganizó de siete a cuatro “regiones” como territorios para atender de manera integral los servicios educativos, de todos los niveles que componen la educación básica: Centro, Juárez, San Miguel Teotongo y San Lorenzo Tezonco.

Sin embargo no fue sino hasta el 2000 que gracias a los movimientos tanto internacionales como nacionales que empiezan a promover escuelas inclusivas con atención a la diversidad como derecho universal que contemple la justicia y ética de incorporar a todos lo niños independientemente de su capacidad física e intelectual, su disfunción familiar o social y su etnia, su lengua o su religión se

concreta un proyecto educativo que da origen a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI), que sustituyó a la USEI, CERI (2006).

De acuerdo con Sancho (2006) esta DGSEI se conforma por un equipo rector pequeño y el proyecto educativo de acuerdo con la CERI ha consistido en un ideario basado en las posturas más progresistas en educación dentro del marco de una política Federal y de la Ciudad de México.

Este proyecto trae consigo por un lado la descripción de los puntos centrales que han de llevarse a cabo y que de acuerdo con Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006) son:

1.- Construcción colaborativa de estrategias didácticas y de gestión educativa en los servicios de educación especial de Iztapalapa. Dentro de ésta se encuentran:

a) Cada escuela tiene el encargo de “adaptar, mantener o transformar, según sea el caso, sus procesos de gestión para conseguir que todos sus alumnos tengan igualdad en las oportunidades de acceso al currículo para alcanzar las metas educativas del nivel que esté cursando

b) Implementar el “aprendizaje cooperativo”, considerando “los estilos de aprendizaje”. El aprendizaje se concentra más en el grupo que en el individuo

c) “La observación como dispositivo de trabajo... (Que contextualiza a la metodología) y como procedimiento específico para obtener material para la reflexión sobre los procesos grupales, tanto del grupo sobre el que se interviene, como del equipo del trabajo que opera dicha intervención

d) Colaboración entre los actores de las prácticas educativas.

2.- Promover el desarrollo de las competencias técnico-pedagógicas de los directores, supervisores y personal técnico. Por parte del docente debe favorecer la enseñanza para la comprensión, así como utilizar el término de inteligencias múltiples, considerando la información, emoción y producción en el “escenario de aprendizaje” que implica el proceso grupal.

3.- Reconstruir la cultura institucional “el grado de adhesión y pertenencia a la institución, “los matices de identificación con la tarea, el grupo y la organización.

Así mismo, para llevar a cabo estas ideas fuerza fueron planificadas las siguientes acciones estratégicas:

a) Mejoramiento de la función directiva y de asesoría técnico-pedagógica. Para ello se contemplaron las siguientes acciones: “seminarios con directores, supervisores y personal técnico de educación especial; asesoramiento al personal técnico con base en demandas específicas: reunión técnica con directivos de educación especial y educación regular”.

b) Mejoramiento del proceso de inclusión de niñas, niños, jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a las escuelas regulares de educación básica. Se contemplaron: “Un encuentro entre personal de USAER y maestros de educación primaria.

c) Mejoramiento de la atención de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas que asisten a los Centros de Atención Múltiple (CAM) para potenciar sus posibilidades de integración a la educación regular. Para esta acción se requiere: “Un encuentro entre personal de CAM y conferencias con especialistas”.

d) Coordinación interinstitucional en el que se incluyen: “reuniones de trabajo, con personal de diversas instituciones del sector salud para establecer acciones de colaboración; reuniones de trabajo con personal de la Dirección de Educación Especial para intercambiar puntos de vista y establecer acciones de colaboración.

Además se contempla:

-Producción editorial y apoyo bibliográfico: Producción de folletos, notas técnicas y cuadernos de trabajo...así mismo selección de materiales de apoyo bibliográfico sobre las escuelas y aulas inclusivas.

-Evaluación del Proyecto. Involucra evaluaciones de cada actividad y una reunión de evaluación.

Y por otro, la vista en Educación Especial como el encargado de llevar a la atención a la diversidad a través del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Especial en Iztapalapa (PFEEI), Zorrilla (2006).

Con lo que según Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006) se entienden como instancias integrantes de Educación Especial encargados del proyecto en esta delegación a:

1) Los Centros de Atención Múltiple (CAM). Son centros que pueden ser básicos, en donde se les ofrece educación básica a los niños con “discapacidades” severas o múltiples; y los CAM laboral que capacitan a adolescentes y jóvenes con “discapacidades” severas o múltiples, para su ingreso en actividades laborales productivas.

2) Unidades de Orientación al Público cuyo nombre lo dice, son centros que tienen la tarea de sensibilizar a la comunidad externa, a docentes y público en general sobre todo lo relacionado con la integración educativa.

3) “La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular” (USAER). Cada USAER tiene a su cargo cinco escuelas básicas. Cada unidad cuenta con una directora, maestras de apoyo pedagógico fijas que tiene asignadas escuelas básicas y un equipo itinerante que consiste en psicólogo, trabajador social, y especialista en lenguaje. Este equipo itinerante asiste a las cinco diferentes

escuelas para atender de manera conjunta al cumplimiento del proyecto de escuelas inclusivas.

Cabe destacar que estos servicios de acuerdo a lo que apunta Zorrilla (2006) ya existían desde la administración de la USEI. No obstante, señala Jacobo (2006) que fue hasta el 2000 cuando en específico la USAER 8 fue creada e incorporada a las tareas laborales planeadas.

La creación de esta unidad se vió influida como en la mayoría de los procesos por tres variables principalmente. Por un lado las exigencias del proyecto de atender a la diversidad, por otro el aumento de demanda del servicio de las USAER por los centros educativos como resultado del proyecto y por último la falta del personal e instancias para poder cubrirlas. Así como consecuencia de estas la administración de ese tiempo se vió en la necesidad de incorporar a más gente y a crear nuevas unidades, de entre las cuales surgió la USAER 8 (Comunicación personal mayo 2007).

Desde esa fecha a la actual, esta unidad ha forjado como cualquier otra, una historia de trabajo que les hace distinguirse de las demás. Y como cualquier otra historia, esta será contada a continuación.

## EL DOMICILIO.

Con la creación en el 2000 de esta nueva unidad, se tuvo que encontrar un espacio "sede" donde ubicarla. O como refiere el diccionario Larousse un lugar donde la unidad pudiera tener su domicilio, (Comunicación personal mayo 2007).

La respuesta a este requerimiento la encontraron en una de las escuelas primarias que actualmente la unidad atiende (Ometecuhtli) y la cual de acuerdo a artículos escritos como los de Zorrilla (2006); Sancho (2006); Aguerro, Jacobo, Pérez (2006); CERI (2006) fué prestada.

El aula que se les proporcionó, en ese momento era "nula" dado que se utilizaba para recolectar los desperdicios, materiales, mobiliario, y objetos inservibles. Sin embargo cuentan algunos integrantes de la unidad fue el grupo presente en un principio el que tuvo que poner orden de acuerdo a las necesidades que ellos requerían. Lo desalojaron del material inservible, lo limpiaron, pintaron e hicieron arreglos. Señalan también que mucho de la mejora de esta unidad fue y es gracias a la inversión tanto de tiempo como de recursos económicos propios.

Se describe entonces que la sede de esta USAER es un aula prefabricada que se encuentra en el fondo de la escuela primaria Ometecuhtli. Y como algunos personajes de la unidad señalan se lo tuvieron que "ganar".

Zorrilla (2006); Sancho (2006); Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006); CERI (2006) refieren que “ganarse el lugar” implica una constante búsqueda, superar siempre obstáculos, tropezones, y una apuesta por intentar y seguir intentando.

## LOS PERSONAJES.

Entre todas estas carencias o beneficios y su limitada sede, la USAER 8 adopta por este momento a trece personas como parte del grupo.

No obstante, esta situación no ha sido siempre la misma, en un principio la USAER empezó el servicio con una plantilla más chica y que de acuerdo a lo que refieren algunos integrantes de la USAER fueron fruto de una casualidad azarosa, en la que por decisión y mandato de las autoridades tuvieron que dejar sus puestos y labores anteriores, por unos nuevos de los cuales ellos desconocían.

Apunta Aguerrondo (2006) que ninguno se conocía, provenían de distintas formaciones y trayectorias pero que actualmente confluyen en un espacio laboral que aprovecha la situación como una oportunidad.

Dada la situación de variedad de los integrantes de esta unidad, ya que no solo confluyen personas de distintas trayectorias y formaciones, sino de edades, experiencias, géneros y compromisos personales.

Esta variedad es aceptada de manera favorable entre ellos mismos, sin embargo, comentan varios de ellos que el trabajo con esta diversidad no ha sido miel sobre hojuelas, y que han tenido que pasar –como lo hace cualquier grupo y equipo de trabajo- por situaciones incómodas y de tensión. No obstante el compromiso de continuar y hacer que el trabajo salga lo mejor posible jamás ha decaído. Escriben al respecto sobre esta situación CERI (2006) y Zorrilla (2006) que “los miembros de la USAER 8 son un equipo que ha atravesado por situaciones de tensión y riesgo, incluso laboral.

Por su parte Pérez (2006) describe que no solo los complejos internos del grupo de trabajo han provocado momentos de tensión y desequilibrio, si no que incluso los externos a ellos se han visto también involucrados para dar desencadenantes de este tipo. Entre ellos maneja el hecho de que las condiciones elementales para operar dentro de la escuela regular para realizarse la nueva tarea asignada los ha dejado “a su suerte”.

Con todo esto se pone de manifiesto que la USAER 8 es una unidad que pese a dificultades y facilidades, contratiempos y momentos favorables, el trabajo ha tenido que salir adelante o referido por integrantes de la unidad ha tenido que seguir su curso y a flote. Sin embargo a estas alturas de la investigación nos cuestionamos ¿y cuál es el trabajo de la USAER a la que hacemos referencia?

## EL TRABAJO DE LA USAER 8.

En la actualidad, de acuerdo con Sancho (2006); Jacobo (2006) Zorrilla (2006), Aguerrondo (2006), Pérez (2006); existen en la Delegación Iztapalapa 46 USAER y entre ellas solo una (la número 8) con el reconocimiento de su trabajo por el resto de los actores: docentes, supervisores, directores.

El trabajo que se le tiene encomendado es promover “la modificación de las prácticas educativas y escolares para atender en las aulas y en las escuelas la diversidad de necesidades educativas especiales de todos los alumnos, con y sin barreras al aprendizaje sin importar sus condiciones sociales, físicas o culturales; Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006)

Agrega Zorrilla (2006) que así la USAER es un “...recurso de apoyo para favorecer la creación de escuelas inclusivas”. Pero qué es lo que hace que se reconozca como propio el trabajo que realizan?.

Por un lado, tiene la fortuna de ser parte del único contexto que se maneja de manera independiente y experimental en todo el país Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006). Con lo que el enfoque y la concepción en como se miran la atención a la diversidad educativa son en rumbo a la inclusión y no como señala Aguerrondo (2006) hacia un programa de trabajo integrador como lo miran los demás.

De acuerdo con Fierro (2006) esta concepción se dá por una innovación de origen exterior, que es la que es propuesta, impuesta o dirigida por una organización o instancia en beneficio de los utilizadores.

O en palabras de Aguerrondo (2006) como la innovación escolar visto desde lo macro e incorporado a lo micro del sistema. (Desde la conducción federal o nacional hasta el aula).

Y por otro lado el foco de trabajo son las Barreras al Aprendizaje y a la Participación Social de las cuales se parte para crear y formular la estrategia en aras de alcanzar la inclusión.

Se destaca que la concepción de Inclusión Educativa de Iztapalapa no tiene el mismo significado que el de Integración Educativa que se lleva a cabo a lo largo y ancho del país, cabe aclarar que es a nivel de políticas educativas de manera declarativa y aún en la práctica pedagógica cotidiana el proceso de cambio es gradual y paulatino. Para obtener una mejor comprensión de esta, se presenta en la hoja siguiente un cuadro con estas especificaciones.

Con esto queda de manifiesto que el trabajo que se tiene que realizar, es en todas las áreas circundantes o del entorno que rodean al niño que enfrenta dichas barreras: Padres de familia, Comunidad, Compañeros de escuela, Maestros, Directores, Supervisores. O en su defecto el área la cual se considera como barrera Booth y Ainscow (2000).

Siguiendo estas líneas y de acuerdo a algunas observaciones que realizaron investigadores de la OCDE en el año del (2006), se puede describir que el trabajo de la unidad se desenvuelve de la siguiente manera:

Respecto a los **Supervisores de zona**, la USAER 8 les rinde cuentas del trabajo realizado durante cada periodo del ciclo escolar (cada dos meses) o al final, así mismo, se les mantiene al tanto de las necesidades o aquello que hace falta y por supuesto se trabajan estrategias para dar una mejor atención a la diversidad Aguerro, Jacobo, Pérez (2006).

Hacia los **Directores de la escuela** se les informa acerca de los casos que requieren de mayor apoyo y conjuntamente se solicita el permiso para que puedan ser atendidos en paralelo en servicios externos a la institución, se les poya en las juntas de consejo técnico e incluso dan aportaciones para la mejora del centro aunque no con los resultados que se quisieran CERI (2006).

**Tabla 5**

Cuadro de Comparación.	
En Todo el País.	Iztapalapa.
Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Barreras Para el Aprendizaje y la Participación Social.
Enfoque de la Integración Educativa.	Enfoque de la Educación Inclusiva.
Modelo educativo de la Educación Especial.	Modelo Social de la Educación.
Surgen de la interacción del niño con los contenidos del currículo escolar	Surge de la interacción del niño con todos los contextos de su vida. (Familiar, social, cultural, escolar, económico).
La dificultad está en el niño, las nee son producto de su déficit	La dificultad está en el contexto, las barreras para el aprendizaje y la participación están en todos los niveles del sistema educativo.
Las nee es un problema que hay que solucionar.	Las diferencias se entienden como un elemento que enriquece.
Lo atiende un especialista en la escuela regular o acude a un servicio educativo de Educación Especial.	La comunidad escolar elimina o minimiza las barreras para el aprendizaje y la participación.
El niño requiere adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.	A través del currículo flexible se responde se genera nuevas oportunidades de aprendizaje.
Planeación Individual con estrategias y recursos diferenciados que beneficia al niño que presenta la nee.	Medios de enseñanza innovadores que responden a las diferencias individuales y se benefician a todos los niños y niñas de la clase.
Los niños con nee se adaptan al sistema.	El sistema se adapta a los niños y niñas.
	Fuente: Sánchez P, Valdés M en documento de trabajo de la GGSEI (2007).

Con los **Maestros de aula**: Se les orienta respecto al alumno que enfrente Barreras al Aprendizaje y a la Participación, se realizan intervenciones a nivel grupal para dar atención al niño, y les apoyan con actividades lúdicas, así mismo se hace de manera conjunta estrategias y planeaciones de estudio con este y se les ayuda a realizar una adecuación curricular Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006).

Respecto a los **niños que enfrentan Barreras al aprendizaje y a la participación social** se les da atención de manera grupal (grupo de clase) reforzando así aquello que llaman la inclusión, se realizan las mismas actividades para todos o en su defecto se trabaja con la adecuación curricular, sin embargo si lo requiere, al niño se le atiende de manera individual en el espacio asignado para los integrantes de la unidad en cada escuela Tovar (2006).

Se abre aquí un espacio antes de continuar, para afirmar que el trabajo con estos primeros cuatro elementos representan lo que Aguerrondo (2006) manifiesta como instancias de lo micro dentro de una organización tan compleja como lo es la educativa. Y el cual ha sido afectado por el modelo o paradigma educativo “tecnología básica de producción de educación” en el cual se concibe en que el conocimiento deja de ser entendido como “cuentista” para redefinirse dentro del modelo “investigación y desarrollo”; el alumno deja de considerarse como pasivo para ser activo (constructivista); y la función del profesor deja de entenderse transmisión para ser facilitador de experiencias de aprendizaje.

Siguiendo pues, con el trabajo que realiza la USAER 8, se manifiesta que con los compañeros de clase o niños “regulares, la sola presencia de los integrantes de la unidad, implica un apoyo constante para la superación de prejuicios hacia los “diferentes” CERI (2006).

Esto se realiza básicamente por actividades de manera grupal en las cuales se propician la reflexión, la aceptación, el respeto pero sobre todo la conjugación de diferentes potencialidades. O dicho de otro modo de niños que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación social y aquellos que no enfrentan.

Otras de las áreas en la cual trabajan en la unidad se refiere a los **padres de familia** a los cuales se les proporciona orientación de la Barrera que enfrenta su hijo, se les orienta en como pueden trabajarla, se les hace comprometerse con este, se dan talleres para padres en el cual los integrantes de la unidad abarcan un tema acorde a lo que en ese momento más se requiere (se ha dado talleres acerca de presentación del trabajo de lo que es y hace USAER, autoestima, sexualidad, relaciones familiares, límites, entre otros), les proporcionan orientación acerca de los lugares donde pueden proporcionarles atención clínica si es que la requieren e incluso acerca de orientación legal Jacobo (2006).

Finalmente se llega a la última área “la comunidad” en la que aunque no se vea aparentemente el trabajo en campo, si se ve con los elementos que hasta aquí participan directamente y quienes finalmente son parte de la cultura tanto local, como la cultura alejada y con ellos el beneficio a nivel de relaciones que los circundan quienes los conocimientos o experiencias son transmitidos por medio la conversación común o del trato directo Casassus (2006).

Se reconoce pues que son estos últimos elementos los que representa aquello que Fierro (2006) maneja como la dimensión cultural, y con los que expresa que de no ser por esta, muchas innovaciones no llegarían a ponerse en marcha o fracasarían en sus primeros pasos.

Esta situación justifica el papel tan importante que todos juegan en la educación incluyente, y con ello todo lo que conlleva de los niños que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación social.

No obstante, tanto que el proyecto es de grandes ambiciones y puesto que se está contando con la población mexicana como ya se ha descrito anteriormente para poder llevarlo a cabo, refiere Zorrilla (2006) que las consecuencias es que los resultados se tornen un tanto lentos y menos espectaculares.

## LOS RECURSOS.

Se define como recurso a aquel medio al que se recurre para lograr algo. Colás (1999).

Dado que algunos investigadores como Sancho (2006); Jacobo (2006) Zorrilla (2006), Aguerrondo (2006), Pérez (2006) han considerado al trabajo de la USAER 8 como una unidad modelo e innovadora, se esperaría que esta contara con una infraestructura y materiales distintos, o tal vez algo extravagante o fuera de lo común.

Pues bien, la sorpresa es grande cuando se descubre que tal infraestructura y materiales distintos no existen, sino es más bien el buen manejo de estas herramientas. No cabe duda que este grupo no ha buscado otras tierras pero si ha visto la que conoce con otros ojos.

Antes de dar la descripción de los materiales, parece adecuado mencionar que de acuerdo con Fierro (2006) la USAER 8 está sostenida por las formas de participación que promueve con distintos agentes, de quienes esperan cambios en sus prácticas.

Se pueden mencionar entre estas a la Secretaria de Educación Pública, y el Gobierno del Distrito Federal. Aguerrondo (2006). Así mismo, este apoyo, enmarca tanto al proyecto como a la USAER 8 dentro de una dimensión política en la que se encarga de planear y prever de recursos a grandes rasgo, y una segunda que se refiere a una dimensión organizativa-administrativa al que se le provee y este sirve de proveedor para las unidades.

De acuerdo con esto y la repartición de recursos económicos, no es mucha la cantidad con la que pueden contar y por consecuencia no sirve de mucha ayuda para contar con mejores instrumentos.

No así, como se apuntó anteriormente, se han visto en la necesidad de aprender, buscar y utilizar la oportunidad tal cual y se la dan. Y dado así se pone de manifiesto su primera herramienta: la creatividad, la cual hace un balance para crear los instrumentos necesarios.

Como un segundo recurso aunque no es tangible, se puede apuntar la comunicación, ya que sin ella no existirían los acuerdos con los que se trabajan tanto con los maestros, como con los mismos integrantes de la unidad e incluso el trabajo realizado por estos no existiría.

Prosiguiendo con el listado y ya de manera tangible, señala Pérez (2006) que el salón de clases se le supone como un espacio creativo en el cual se puede mejorar la pedagogía, y esto es lo que finalmente hace la USAER 8, utiliza una herramienta que ha existido por años y la aprovecha para la realización de sus actividades.

Así mismo si se habla de espacios, se incluyen también la propia aula prefabricada en la que se conglomeran como grupo de trabajo y el mismo edificio o centro educativo (en su totalidad) como es que lo señala Aguerrondo (2006).

Otros recursos que se observaron en la investigación generada por la OCDE en la realización de su investigación fueron:

1.- Las **evaluaciones iniciales** para los alumnos de primer ingreso (primer año), la cual según expresan algunos integrantes de la unidad son de vital importancia, ya que de ellas se obtienen indicadores para saber en que nivel se encuentra cada uno de ellos, qué área habrá que reforzar y con que servicio (os) se le debe apoyar.

Estas evaluaciones se refieren a ejercicios académicos básicos como colorear, dibujar, imitar objetos, y saber si alguno de ellos ya sabe escribir o hacer operaciones básicas entre otras cosas.

2.- Otro recurso son las **carpetas dinámicas** de cada alumno del cual se ha requerido apoyo. Se refieren a aquellos formatos en los cuales se mantienen los registros de lo que se ha detectado, del por que se abrió dicha carpeta, las fechas en las cuales se trabaja, como se está trabajando con el niño o grupo, a que negociaciones se llegan con el maestro(a) de grupo, con los padres, e incluso con los mismos alumnos, que falta y que actividades probables se pueden realizar a futuro.

Estos se pueden dividir en: Grupales (aquellos que se abren para todo el grupo) o individuales (se refiere a la carpeta dinámica de un alumno en particular).

Se destaca que estos documentos son utilizados por los integrantes de los distintos servicios, así como para que firmen tanto maestros como padres de familia.

3.- **Directorio de las instituciones** o lugares externos a la USAER 8 que se requieren en un momento dado para derivaciones de aquellos niños o familias que lo necesiten.

Cada área cuenta con estos datos específicos en relación a su función, sin embargo, puesto que el trabajo de varios de ellos es itinerante (o no fijo en una escuela) se mantienen compartidos y actualizados.

4.- **Hoja de solicitud del servicio:** Este documento es aquel en el que se formalizan la solicitud de atención al servicio de la USAER 8 por parte del profesor del grupo, ya sea para un alumno en particular o para el grupo.

En esta además describe el profesor de grupo la posible causa del por que se está solicitando el servicio, la fecha en que se solicita, el nombre del alumno al que se le requiere brindar el apoyo, el nombre del profesor que lo está solicitando y la firma de este.

Ha de señalarse que la requisición del servicio no solo se dá por este medio, sino también por medio del acuerdo entre padres e integrantes de la unidad directamente.

5.- **Formato de entrevista:** Este es tan solo una guía de los puntos más importantes de la información personal del alumno y su entorno que ha de recabarse.

Las áreas a las que se refiere son: Datos personales, datos familiares, datos heredo-familiares, área social, área higiénica, referentes a enfermedades, etc.

Este formato de entrevista es manejado por varias áreas del servicio como lo son la de aprendizaje, trabajo social y psicología. Solo se varía en cuanto a profundidad según sea el caso y/o área de atención prioritaria.

6.- **Registro observacional:** Se utiliza para plasmar como se desarrolla la situación del niño que enfrenta barreras al aprendizaje y a la participación respecto al entorno que lo rodea. Se realizan de manera individual o de manera grupal.

Las áreas que se utilizan para darle encuadre son el contexto familiar, educativo o a nivel individual. También son registradas las observaciones de los docentes “regulares” sobre el grupo y su evolución. Los propios docentes utilizan este espacio de forma variable; como mero tramite administrativo y algunos (los menos) como un espacio de reflexión y aprendizaje.

Esta técnica se utiliza por todos los integrantes, ya sea dentro del aula de clases, fuera de él, en el espacio escolar, o en el espacio asignado para cada integrante de la USAER 8.

Ya de manera específica para el área de “Comunicación y lenguaje” el material que requiere son diversas pruebas las cuales son regularmente creadas por este personal y de fácil uso.

Así mismo utilizan técnicas, ejercicios para incidir sobre los obstáculos y brindar los apoyos que se requieran, con frecuencia utilizan recortes, cuadernos, lápiz, herramientas creadas de material básico (como unicel, foamy, cartulina, hojas de colores, plastilina, colores, entre otros), libros de trabalenguas, de rimas, de cantos, lenguaje y psicomotricidad, y cuentos.

De acuerdo al área de “Aprendizaje” lo que más comúnmente se utiliza es la currícula educativa, las entrevistas iniciales, entrevistas, cuadernos, lápiz, colores, tijeras, resistol, recortes, libros de aprendizaje, libros de cuentos y estrategias diversas.

Recorriendo aún más las áreas se sobresalta que en el área de psicología, materiales tales como entrevistas, observaciones, y pruebas psicológicas son lo que más se utiliza, esto en conjunto a materiales diversos como cartulina, plumones, pluma, libro de cuentos y reflexiones, cuadernos, hojas blancas entre otros.

Así mismo se aclara que aunque el material que se describió ya se encuentra en cierto modo predeterminado, se es posible modificarlo, cambiarlo e incluso inventarlo de acuerdo a la necesidad que se tenga referente al “problema” en específico.

Finalmente se llega a un recurso al que hay que tenerle mucho cuidado y un provecho al máximo por que no regresa...”El tiempo”. Este recurso es considerado por Aguerrondo (2006) como fundamental en el trabajo dado que se realiza a diario, implica prever la secuencia, tener en cuenta cuánto es la duración esperable de cada una de las etapas, poder prever que es lo que va a pasar. Ser capaz de entender por qué funciona algo, y por que no funciona y en cuanto tiempo se producirá la crisis...complementa señalando que pese a que este recurso no tiene un papel tan evidente en el trabajo que se realiza, los equipos de conducción la han manejado adecuadamente.

Con esto hasta aquí descrito del trabajo de la USAER 8 parece que pone de manifiesto, lo que Aguerrondo (2006) maneja como el funcionamiento a nivel micro de esta parte del sistema educativo, ¿pero que pasa con el nivel macro que se encuentra atrás de este?.

Parece prudente puesto que el contexto educativo se interrelaciona en todo y que de acuerdo con Zapata (2005) no puede aislarse de todo aquello que lo circunda el hacer una breve descripción del nivel macro o contexto que se encuentra detrás del trabajo de la unidad.

EL CONTEXTO.

Una manera de poder describir esta estructura y organización o nivel macro puede ser como un fenómeno de gestión, esto es, considerando la forma en que se hacen presentes e interrelacionan procesos tanto de carácter normativo, administrativo y organizativo, como políticos, pedagógicos y culturales Fierro (2006)

Una primera descripción de la gestión se refiere a la **dimensión política**, la cual tiene que ver con el permiso expreso que se requiere para realizar innovaciones en el caso de la educación. El contexto actual simplifica este aspecto en la medida en que existe un acuerdo generalizado sobre la necesidad de cambio en educación y debido a la existencia de políticas expresas para alentar el cambio Aguerrondo (2006)

En esta dimensión se tiene como responsabilidad el de contar con la voluntad política de quienes tienen la capacidad de definir su aprobación, así como de otorgar los recursos necesarios y asignar al personal competente capaz de asegurar el reconocimiento de las necesidades, el tratamiento de los problemas, el hallazgo de una solución y la existencia de un proceso de ajuste, mientras el proyecto se lleva a la práctica. Se tiene la idea de que las innovaciones, para sobrevivir, deben estar apoyadas por los dirigentes. Este apoyo, más que formal o jurídico, debe ser activo. Los dirigentes deben demostrar su interés Fierro (2006)

Ha de destacarse que se reconoce como la fuerza de esta dimensión a las personas y grupos de las instituciones sea gubernamental o no, que apoyan los proyectos desde un cargo mayor (Secretaría de Educación Pública, Gobierno del Distrito Federal, o Presidencia de la República Mexicana).

Otra **dimensión** es la **organizativa-administrativa** que se define como aquella que realiza la previsión de procedimientos y de normativas que inserta a las instituciones educativas y que resuelve los problemas diferentes de tipo administrativo y normativo que se generan Aguerrondo (2006)

Puesto que México es un país burocrático en el cual toda la institución educativa se encuentra conectada, es a partir de la dimensión anteriormente descrita que prevé las diferentes formas de establecer la relación de la experiencia política aceptada con el resto del sistema educativo Fierro (2006)

Esta relación la pueden insertar por medio de tres posibilidades: la primera posibilidad es hacer una excepción a la norma vigente; la segunda es recomendarlas con condiciones específicas dentro de la estructura vigente; y la tercera es crear una estructura administrativa en paralelo ad-hoc.

Sin embargo, se puede dar que una **dimensión** más **la cultural** que son las representaciones sociales de los padres y de la comunidad que pueden o no estar de acuerdo de poner en marcha el proyecto propuesto sobre lo que debe ser la educación, den o no el permiso o el visto bueno de este nuevo plan Aguerrondo (2006)

Se recuerda que las expectativas y representaciones de los padres y de la comunidad fueron formadas a lo largo de su propia experiencia educativa y por lo tanto están de acuerdo con la cultura escolar clásica. Esto lleva a que resulte difícil introducir innovaciones genuinas que deben enfrentarse con las actitudes de redefinir los lugares y los objetivos de la educación regular Casassus (2006).

Con esto es importante el señalar que es de vital importancia que administradores y destinatarios estén de acuerdo a los propósitos básicos así como en lo fundamental respecto de su puesta en práctica del proyecto, ya que lograr el consenso y sostenerlo puede ser la base de una mejora en el ámbito educativo.

Finalmente se llega después de la aprobación a nivel de las dimensiones Política, organizativa-administrativa y cultural a la puesta en práctica con la **dimensión pedagógica** la cual se dirige a los aspectos cualitativos de la educación: mejoramiento de la enseñanza, mayor eficiencia, mejor desempeño, nuevos equipos. Se relacionan con el maestro, el entorno, el alumno, los padres de los alumnos, etcétera, preocupándose siempre de los actores involucrados en el desempeño cotidiano de la institución educativa Fierro (2006)

En esta dimensión, Aguerro (2006) pone de manifiesto la existencia de dos elementos con los que se debe contar para que pueda llevarse adecuadamente. Uno es la viabilidad del conocimiento la cual se refiere a los aspectos inmateriales relacionados con la cantidad y disponibilidad de conocimiento con que reencuentra para resolver los problemas de la innovación. Y la otra es la viabilidad científico profesional la cual son los conocimientos alternativos a los de rutina, representados generalmente por las ideas emergentes que están disponibles en el horizonte académico y profesional.

Con esta breve descripción de las distintas dimensiones que tiene el fenómeno educativo visto desde una perspectiva a nivel macro, se pone de manifiesto la necesidad de que cada una de estas cumpla y realice una excelente labor para que todo el fenómeno pueda rodar de una manera eficiente.

Pero son los integrantes de la dimensión pedagógica en los que recae la mayor responsabilidad puesto que son ellos los que llevan a la práctica lo planeado en las otras dimensiones. Y como parte de ellos el objeto de la investigación (USAER 8) concibe tales responsabilidades.

Así que para que esto suceda se necesita del esfuerzo de estos el cual es dado por lo que en la investigación de Casassus (2006) llama fuerzas impulsoras y las cuales serán descritas a continuación.

FUERZAS IMPULSORAS.

Antes que nada Casassus (2006) define a las fuerzas impulsoras como aquellas emociones que impulsan una acción y la emoción como lo indica su etimología es una fuerza que produce movimiento.

De acuerdo a esta definición el autor identifica en la USAER 8 a las siguientes fuerzas impulsoras:

- El reconocimiento de la diversidad: A pesar de compartir las mismas leyes de funcionamiento biológico, todas las personas son distintas las unas de las otras. El reconocimiento de esta diversidad es fundamental para superar las limitaciones que ha mostrado el enfoque homogenizante del modelo único y con el cual se han buscado alguna iniciativas para superarla.

- La identidad: Afirmar la identidad de un grupo es satisfacer la necesidad que tienen las personas de generar una comunidad. Así mientras más marcada sea la identidad de esa comunidad, más gratificante se vuelve el identificarse con ese grupo. Con esto, cuando las personas se identifican con ese grupo, se satisfacen necesidades fundamentales tales como la necesidad de pertenecer a una comunidad, o dicho simplemente, de pertenencia, de seguridad, de comunicación, de conectividad, y de pertenecer a algún tipo de comunidad.

- El liderazgo: se tiene a una persona comprometida, a un equipo interdisciplinario y a una comunidad.

- El trabajo colaborativo horizontal: Existen elementos colaborativos horizontal como trabajo en equipo, capacidad de escuchar, multidisciplinaridad en equipo, reconocimiento de las trayectorias de los miembros, observación de la realidad, flexibilidad y adaptaciones metodológicas, confianza en las estrategias que adopta cada profesional.

- El sentido humanista de la profesión docente: La profesión docente es una profesión que tiene un profundo sentido humanista. Los docentes están empeñados en la formación de los niños. Esto no es algo que se enseñe en las carreras de formación universitarias, y en alguna medida desapareció como formación con la desaparición de las escuelas normales. Pero, por algún motivo, la mayoría de los docentes tiene esto incorporado, y lo logran como parte de su desarrollo personal, antes, durante y después de la escuela.

Con estas fuerzas impulsoras, justifica Casassus (2006) en la investigación que realizó, el quehacer efectivo de la unidad, así mismo da una idea de la importancia de algunos factores motivantes en el trabajo en el sistema educativo y además da la pauta en esta investigación para la exploración de estos y algunos más dentro del grupo.

Con esto se dá por terminado este capítulo y se dará pie a la presentación del tercer capítulo, con lo que respecto a la hipótesis de trabajo de si existe la presencia tanto de factores motivantes de origen externo como interno en la realización del trabajo de la USAER 8 se pretenderá abrir aún más una gama de posibles factores motivantes los cuales se cree influyen en la realización del quehacer educativo de la USAER 8.

### **CAPÍTULO III.**

#### **FACTORES MOTIVANTES EN EL AMBITO LABORAL.**

Apunta Heller (1998) que en la actualidad cualquier empresa busca obtener una alta productividad y buenos resultados. Para obtenerlos, señala Rincón (1977) es necesario una plantilla sumamente motivada.

Así que el área educativa no es la excepción, la búsqueda de buenos resultados y alta productividad por medio de un personal motivado es sumamente importante. Sin embargo ¿a que productividad se refiere?.

Woolfolk (1999) al respecto escribe que en el ámbito docente se tienen tres metas importantes: La primera es lograr que los estudiantes se entreguen de manera productiva al trabajo de la clase, dicho de otro modo, crear un estado de motivación para aprender; la segunda, es más a largo plazo, es fomentar en los discípulos el rasgo de la motivación para aprender que les impulse a buscar “educarse a sí mismos para el resto de su vida”; y, finalmente que asuman un compromiso cognoscitivo y social, que les posibilite responsabilizarse, meditar y les lleve a reflexionar sobre lo aprendido.

De igual manera, el personal de Educación Especial al formar parte de la plantilla educativa de acuerdo con García et al (2000), y como promotores de la educación, deben responder a estas mismas metas. Para fines de esta investigación se consideran las primeras dos, las cuales hacen referencia al fomento del rasgo de la motivación hacia los discípulos, parece prudente afirmar que para poder promover una tarea educativa, es necesario haber incorporado ese impulso, ese motor para generar y facilitar en el otro la motivación, un ambiente emocional favorecedor que les permita desarrollar y potenciar las habilidades cognitivas y sociales que requieren para el aprendizaje.

Se concibe incoherente, incongruente y hasta cierto punto imposible transmitir aquello que se desconoce. No en vano escribió Aristóteles “antes de curar a alguien más, cúrate a ti mismo”. (Comunicación personal en clase de Ramón Esteban Jiménez en octubre 2000).

Así pues, dado que nuestro objeto de estudio forma parte del personal de Educación Especial y con esto de la plantilla docente, resulta interesante el

conocer los factores motivantes que influyen en su labor diaria. Como primera parte empezaremos por definir que son los factores motivantes.

## DEFINICIÓN DE FACTORES MOTIVANTES.

Antes de iniciar el viaje hacia el conocimiento de los diferentes factores motivantes que mueven el trabajo cotidiano en el ámbito laboral y que han sido foco de estudio a través de los años de diversos investigadores que han abundado el conocimiento sobre este tópico, es necesario el fijar primero a que nos referimos con las palabras “Factores Motivantes”.

De acuerdo con el diccionario de la lengua española la palabra “Factor” es definida como la cosa que contribuye a causar un efecto. Así mismo “Cosa” se encuentra como todo aquello que existe sea concreto o abstracto. “Causa” se considera como fundamento u origen de algo y por último “Efecto”, se refiere al resultado de una causa. Con esto, “Factor” se concibe a todo aquello que existe, ya sea de manera concreta o abstracta que sirve como origen y que lleva a un resultado.

Ahora pues, se reconoce a la palabra “motivante” como aquella que proviene de “motivación” y que según Rodríguez (1988) proviene de “motivo”, y esta a su vez viene del verbo latino movere motum, de donde también proceden móvil, motor, e-moción, etc. Así mismo la palabra designa una fuerza; psicológica en este caso y ha sido definida como “el conjunto de las razones que explican los actos de un individuo”, o bien, “la explicación del motivo o motivos por los que se hace una cosa”.

Otros autores como Petri y Govern (2005) definen a la motivación como el concepto que describe a las fuerzas que actúan sobre un organismo o en su interior para que inicie y dirija la conducta. Por su lado Woolfolk (1999), se refiere a la motivación como un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta. Y Heller (1998) la define como la voluntad de actuar.

Dado esto, entonces, se apunta que un factor puede ser cualquier cosa que exista y que da origen a otra. Pero cuando se intenta esto es como describir un hueco, algo que no tiene una delimitación, algo que está pero no está. Sin embargo, si se utiliza el concepto de “**motivante**” entonces sí se sabe a que factor pertenece (motivación). Este factor puede ser cualquiera que se encuentre en este contexto lo cual ayuda la delimitación.

Con todo esto, finalmente se llega a que **factor motivante** para fines de esta investigación, es aquello ya sea concreto o abstracto, tangible o intangible que dentro del área o contexto de la motivación da origen, dirige y mantiene la conducta hacia algún resultado.

Así, estos factores motivantes son polifacéticos y pueden clasificarse en diferentes formas tales como:

- Primarios-secundarios.
- Positivos-negativos.
- Conscientes- inconscientes.
- De contenido-de contexto.
- Nomotético-Ideográfico.
- Innato-adquirido.
- Intrínseco-Extrínsecos o Internos-Externos.

Para este estudio interesan los factores motivantes “**Intrínseco-Extrínsecos o Internos-externos**” que según Petri y Govern (2005) se refieren a su fuente u origen, es decir, si la motivación procede de motivos internos o externos. O como los define Rodríguez (1988) que motiven directamente aquello que se va a hacer o algo relacionado con ella.

Así mismo, estos factores motivantes (Extrínseco o externo- Intrínseco o interno) pueden estar presentes en un grupo y permitir su abordaje, recibiendo el nombre de estudio de tipo colectivo. Rodríguez (1988) señala factible la opción para llevar a cabo y dar lugar a una investigación del **ámbito laboral**.

El trabajo desde épocas remotas se concibe como una bendición para el hombre, ya que como nos enseña la antropología; el trabajo con sus exigencias de comunicación y de organización, lo sacó del submundo de los primates y lo involucró en el proceso de hominización Rodríguez (1988).

Sin embargo, aún y cuando está concepción existe, se admite que alrededor de 80% de los problemas serios que aquejan a las organizaciones laborales modernas en el mundo se refieren al factor humano, y por desgracia México corre con la misma suerte Petri y Govern (2005).

Dada esta situación y con el objetivo de obtener buenos resultados y de evitar trabajo deficiente, desperdicios y errores, en el país se han preocupado en los últimos años por desarrollar de forma racional el capital humano a todos los niveles Rodríguez (1988).

No obstante es en el área motivacional en la cual se ha desarrollado con mayor fuerza, y que de acuerdo a Cofer y Appley (1991) se ha estudiado desde muchas visiones y en diferentes puntos de complejidad.

En esta investigación se presentan algunas de las contribuciones que se han desarrollado a lo largo de varias décadas y que son relevantes para este estudio y que desde el tópico de la motivación hay modelos explicativos sobre situaciones de las deficiencias en el ámbito laboral.

## FACTORES MOTIVANTES EXTERNOS.

**Frederick Winslow Taylor** en 1878 quien se desarrolló en el ámbito administrativo empresarial y se dió a la tarea de estudiar el problema de la producción para encontrar una solución que satisficiera a patronos y a empleados, puso de manifiesto un primer factor motivante; “**los incentivos salariales**”. Chiavenato (2005)

Jaume (1999) define a estos **incentivos salariales** como la remuneración del trabajo efectuado por una persona, definición que es retomada para fines de esta investigación.

Taylor afirmó que toda persona está motivada únicamente por las recompensas salariales, económicas y materiales. O en otras palabras, el hombre busca el trabajo no por que le guste, sino como medio para ganarse la vida. Implantando con esto el concepto del homo economicus o el hombre económico Chiavenato (2005). También señaló que para que estos incentivos salariales funcionen debían cumplir con la característica de que la remuneración debe ser basada en la producción de cada operario Chiavenato (2005).

En década de los 40's esta teoría se vió reforzada por la “Teoría de la Burocracia”, la cual fué desarrollada por el economista **Max Weber**.

Para Weber el medio motivador más importante para que los empleados participen en la organización, son los incentivos o los sueldos correspondientes de acuerdo a los cargos correspondientes Chiavenato (2005).

Y así como estos dos autores, dos más creían fuertemente que este primer factor es el motivante principal para todo trabajador. Uno de ellos William F. Whyte quien supuso que el dinero es la prescripción normal para estimular la producción, calmar el descontento y cimentar ligas de amistad. Gellerman (1979) y el otro era McGregor quien pensaba que las personas son indolentes y perezosas por naturaleza y ellas evitan el trabajo o trabajan lo mínimo posible, a cambio de recompensas salariales o materiales Chiavenato (2005).

Cabe aclarar que pese a que estos cuatro autores coincidían en el mismo elemento como **factor motivante**, presentaban en sus teorías **diferencias** respecto a la explicación, aplicación y situaciones de este. A continuación se da una breve descripción de estas:

1.- La teoría de Frederick Winslow **Taylor** fue creada durante una época en la que imperaba el sistema de pago por pieza o por tarea. Los patronos buscaban ganar el máximo al fijar el precio de la tarea, mientras que los operarios reducían el ritmo de producción para equilibrar el pago por pieza determinado por los primeros Gellerman (1979).

Durante el transcurso de su investigación Taylor comprobó que el operario corriente producía mucho menos de lo que era potencialmente capaz. De acuerdo al sistema imperante y a su objetivo de investigación, concluyó que si el operario más productivo percibe que obtienen la misma remuneración que su

colega menos productivo, acaba por acomodarse, pierde el interés y dejan de producir según su capacidad. De allí surge la necesidad de crear condiciones para pagar más al operario que produzca más Gellerman (1979).

Con esto quedaba plasmada la idea fundamental, la cual era que la remuneración basada en el tiempo (empleados pagados por mes, por día o por hora) no estimulaba a trabajar más, y que debería ser sustituida por la remuneración basada en la producción de cada operario Gellerman (1979).

Así mismo expresaba que la búsqueda de la remuneración o el incentivo salarial se debían a que el hombre lo necesitaba para vivir y no sufrir de hambre y que la única forma de conseguirlo era a partir del trabajo el cual lo buscaba no por gusto, sino por necesidad Chiavenato (2005).

2.- En lo que se refiere a la teoría de Max **Weber**, la creencia del incentivo salarial como factor motivante fue concebida en relación a la descripción de cómo debía ser una organización.

Primeramente escribió que en consecuencia al creciente en tamaño y complejidad se necesitaba un modelo de organización racional, y este fué encontrado en la "Burocracia" la cual define como la forma de organización humana que se basa en la racionalidad, es decir, en la adecuación de los medios a los objetivos (fines) pretendidos, con la finalidad de garantizar la máxima eficiencia posible en el alcance de esos objetivos. Es en pocas palabras la organización eficiente por excelencia Chiavenato (2005).

Refiere Weber que para lograr la eficiencia la burocracia, esta explica en los mínimos detalles cómo se debe hacer las cosas. Además de cubrir ciertas características como lo son:

- **Carácter legal de las normas y reglamentos:** La burocracia es una organización unida por normas y reglamentos previamente establecidos por escrito. Es una legislación propia que define anticipadamente cómo deberá funcionar la organización.
- **Carácter formal de las comunicaciones:** Las reglas decisiones y acciones administrativas son formuladas y registradas por escrito.
- **Carácter racional y división del trabajo:** Hay una división sistemática del trabajo y del poder, estableciendo las atribuciones de cada participante. Esta división se adecúa a los objetivos que se alcanzarán "la eficiencia de la organización".
- **Impersonalidad en las relaciones:** La distribución de las actividades se hace impersonalmente, o sea, en términos de cargos y funciones y no de personas involucradas. La administración de la burocracia se realiza sin considerar las personas como personas, sino como ocupantes de cargos y de funciones.

- **Jerarquía de la autoridad:** La burocracia es una organización que establece los cargos según el principio de la jerarquía. Cada cargo inferior debe estar bajo el control y supervisión de un puesto superior. Ningún cargo se queda sin control o supervisión.
- **Rutinas y procedimientos estandarizados:** El ocupante de un cargo (el empleado) no hace lo que quiere, sino lo que la burocracia impone que él haga. Las reglas y normas técnicas regulan la conducta del ocupante de cada cargo, cuyas actividades se ejecutan de acuerdo con las rutinas y procedimientos.
- **Especialización de la administración:** El dirigente no es necesariamente el dueño del negocio o grande accionista de la organización; es más profesional especializado en su puesto.
- **Completa previsión del funcionamiento:** Este modelo presupone que el comportamiento de los miembros de la organización es perfectamente previsible de acuerdo a las normas y reglamentos de la organización, con la finalidad de que ésta alcance la máxima eficiencia posible.

3.- Por otra parte **William F. Whyte** concibe su teoría en la duda de que el dinero por sí mismo es un motivante, al respecto este autor señaló que casi parece violar el sentido común sugerir que esta receta constituye una suerte de remedio casero para los gerentes y organizaciones, sin embargo, ni siquiera es tan potente como corrientemente se supone Gellerman (1979).

Este autor supone que el dinero es una de las muchas consideraciones que el trabajador tiene en mente y debido a ello no puede pensar en él solo en términos de ventaja económica. Téngase presente que no es simplemente un hombre económico sino socioeconómico Gellerman (1979).

De acuerdo a **Gellerman** (1979) y una recopilación que hace acerca de los estudios de **Whyte** describe que el **dinero** tiene efecto por tener relación con las siguientes situaciones:

a) **Grupo:** La obtención del dinero será caracterizada por una preocupación común en cuanto a seguridad, presionando el status quo y manteniendo al individuo alineado. Se aceptaran los valores del grupo y se desecharan los propios.

b) **Perspectiva básica propia de la vida:** Esta se concibe a la persona como el producto de influencias que ejercieron impacto mucho antes de que ingresara a su lugar de trabajo y se encontrara con el sistema de incentivos.

Divide al trabajador en dos tipos de acuerdo a sus antecedentes o raíces. Por un lado está el "impulsor" quien de acuerdo al lugar donde se realizó esta investigación proviene de una atmósfera hogareña donde el individualismo económico se tiene en alta estima, tiende a ser un lobo solitario ya que no es afecto a grupos y tiene solo un estrecho círculo de amigos, este puede abrigarse en un poderoso empuje para elevarse por sobre sus orígenes y establecerse como persona independiente o como propietario.

Por el otro se encuentra al “restringidor” quien es posible haya crecido en un hogar de la clase trabajadora urbana, donde la constitución proletaria constituya la nota predominante, así mismo pertenece no sólo a la “sociedad del taller”, sino también a otros grupos, tanto formales como informales. Este está contento con su posición en la vida, se interesa más por caer bien que por quebrantar su dependencia con los otros y, de hecho, puede encontrar tal dependencia hasta cierto punto reconfortante.

c) **Al escape de los supervisores:** Que con el hecho de cumplir con la tarea resultaba un modo efectivo de escapar del supervisor, es decir, quitaba al encargado de sobre los hombros y la vida en el trabajo es más agradable. Con esto los trabajadores recibían un salario sin molestia alguna.

4) Por último al exponer **McGregor** la afirmación del peso del incentivo salarial propone que este solo funcionará en las circunstancias de que la administración se basa en las convicciones erróneas incorrectas sobre la conducta humana que son:

- las personas son indolentes y perezosas por naturaleza: ellas evitan el trabajo o trabajan lo mínimo posible, a cambio de recompensas salariales o materiales.

- Les falta ambición: no les gusta asumir responsabilidades y prefieren ser dirigidas y sentirse seguras en esa dependencia. El hombre es básicamente egocéntrico y sus objetivos personales se imponen, en general, a los objetivos de la organización.

- Su propia naturaleza las lleva a resistir a los cambios, pues buscan su seguridad y pretenden no asumir riesgos que les pongan en peligro.

- Su dependencia las hace incapaces de autocontrol y autodisciplina: las personas necesitan ser dirigidas y controladas por la administración.

Estas concepciones tendrán que estar en relación con las siguientes características propias de la administración:

- La administración debe promover la organización de los recursos de la empresa (dinero, materiales, maquinarias y personas) en el interés exclusivo de sus objetivos económicos.

- La administración es un proceso para dirigir los esfuerzos de las personas, incentivarlas, controlar sus acciones y modificar su conducta para atender a las necesidades de la empresa.

- Sin esa intervención activa por parte de la administración, las personas serían pasivas en relación con las necesidades de la empresa, o incluso se resistirían a ellas. Las personas deben ser persuadidas, recompensadas, sancionadas, coaccionadas, y controladas: sus actividades deben ser estandarizadas y dirigidas en función de los objetivos de la empresa.

- Como las personas se motivan por incentivos económicos (sueldos), la empresa debe utilizar la remuneración como un medio de recompensa (para el buen trabajador) o de sanción (para el empleado que no se dedique suficientemente a la realización de su tarea).

Apunta Chiavenato (2005) que esta teoría X representa el típico estilo de la administración científica de Taylor, de la Teoría clásica de Farol y de la Teoría de la burocracia de Weber en diferentes etapas de la teoría de la administración: limitación de la iniciativa individual, aprisionamiento de la creatividad, estrechamiento de la actividad profesional por medio del método y de la rutina de trabajo.

Señala al mismo tiempo que esta teoría fuerza a las personas para que hagan exactamente aquello que la organización pretende que ellas hagan, independientemente de sus opiniones u objetivos personales. Cuando un administrador impone arbitrariamente, de arriba hacia abajo, un esquema de trabajo y controla la conducta de los subordinados, este administrador estará llevando a cabo la teoría X.

Con el conocimiento de estas cuatro teorías las cuales según sus autores afirman al incentivo salarial como un factor excepcional de motivación se da finalización con el primer elemento motivante. No obstante, se señala que estas teorías no dan por terminadas sus aportaciones.

Un ejemplo de esto es la misma teoría de la administración científica de Taylor, en la cual también señala que otro factor motivante se refiere a **las condiciones laborales** las cuales la empresa o institución debe preocuparse y encargarse con el fin de que el trabajador no reduzca la eficiencia en su labor Chiavenato (2005).

De acuerdo a Gellerman (1979) este factor no tiene definición propia ya que referirse a este, es enlazarse a tres elementos los cuales lo conforman. Así se puede referir en esta investigación a las condiciones laborales como aquel elemento que consta de:

A) **La adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción** para minimizar el esfuerzo del operario y la pérdida de tiempo en la ejecución de la tarea. O puesto de otro modo como el ordenamiento, la composición y el ajuste de esto.

B) **Una distribución física de las máquinas y equipos** para racionalizar el flujo de la producción, o el reparto o colocación de máquinas y/o equipos a cada persona y su destino.

C) **El mejoramiento del ambiente físico de trabajo**, de manera que el ruido, la falta de ventilación, iluminación y comodidad general en el trabajo no reduzca la eficiencia del trabajador.

De acuerdo a Estrada (1988) estas **condiciones laborales** son de vital importancia en la actualidad para cualquier tipo de organización.

Siguiendo con las teorías anteriores, ha de nombrarse otra vez a Whyte, quien retoma (aunque como un elemento en relación al dinero) **al grupo**. Este autor según Estrada (1988) viene a reforzar el factor grupo expuesto por Elton Mayo.

El **grupo** como factor motivante al trabajo fue una aportación dada como consecuencia de unos estudios realizados en los talleres de Hawthorne de la Western Electric Company de Chicago en los Estados Unidos realizados entre los años de 1927 y 1932 Gellerman (1979).

La teoría de Mayo afirma que los trabajadores tienden a conglomerarse en grupos informales con el fin de llenar un hueco en sus vidas y que este hueco resulta de una necesidad básica de cooperación y camaradería Gellerman (1979).

Además afirma, que estos grupos informales pueden ejercer un empuje mucho más poderoso en la motivación de los trabajadores que toda la fuerza combinada de dinero, disciplina, y hasta la misma seguridad del trabajo Gellerman (1979).

Estas conclusiones se dieron cuando después de estar investigando con parte del ambiente laboral (en particular la iluminación) sin frutos aparentes se dedicó al estudio de la situación de relación entre todos los trabajadores, al respecto Gellerman (1979) escribió:

Siguiendo con la enorme gama de experimentación el grupo investigador comprendió que entre estos había despertado un poderoso motivador, "Mayo al respecto escribe: El cambio experimental más importante se introdujo cuando los encargados buscaban la forma de mantener la situación humanamente estable...pidiendo la cooperación de los trabajadores. Lo que ocurrió en realidad fue que seis individuos se convirtieron en equipo y este equipo se mostró de todo corazón y espontáneamente cooperador con el experimento".

Para que esta situación se pudiera dar Mayo prescribe que se cultivase una mejor comunicación, de modo que la gerencia y los trabajadores pudieran en todo momento alcanzar una percepción de simpatía dentro de las mentes de uno y otro, así como colocar la supervisión en manos de hombres hacia quienes el respeto de sus compañeros converja con naturalidad Rodríguez (1988).

Al respecto de toda esta investigación Chiavenato (2005) opina que el nivel de producción está determinado por normas sociales y expectativas grupales y que la capacidad social del trabajador es la que determina su nivel de competencia y eficiencia. Además menciona que el comportamiento del individuo se apoya totalmente en el grupo y que los trabajadores no actúan o reaccionan aisladamente como individuos, sino como miembros de grupos.

El impacto, la realidad y el uso que tuvo esta teoría fue tal que años después se realizó un estudio por Abraham Zalesnik y sus colaboradores en la Harvard Business School, en el cuál se asumió que existe un mecanismo a través del

cual **el grupo ejerce una influencia sobre la productividad** Gellerman (1979).

Este estudio tuvo lugar durante un largo periodo de tiempo, en un departamento de cierta compañía manufacturera. A ese departamento ingresaron observadores muy capacitados y en forma gradual lograron ganarse la confianza de los trabajadores.

Conforme transcurría el tiempo, hicieron observaciones detalladas de cómo se llevaban entre sí los trabajadores, anotando con cuidado quiénes formaban parte del grupo dominante, mas o menos informal, y quienes se mantenían fuera, como simples espectadores, de “esta sociedad del taller”.

Tales observaciones fueron luego correlacionadas con la **productividad de estos** individuos y de acuerdo a esto se llegó a las siguientes conclusiones:

Ser miembro del grupo “regular” se estimaba evidentemente mucho más que cualquier premio que la gerencia pudiera ofrecer, con la posible excepción del empleo en sí.

Aquí se presentaba una paradoja: la aceptación por parte del grupo constituía un motivador clave, aún para aquellos que no pertenecían a él. Este grupo estaba básicamente estancado, era nocivo. En términos de frustración personal, ser miembro del grupo costaba caro a los hombres. El precio era la absoluta conformidad con las normas del grupo, las cuales exigían la sociabilidad y la unidad dentro de él, una sorda indiferencia hacia la administración y un confuso desprecio por el que no era miembro.

Cualquier esfuerzo para distinguirse, para lograr algo fuera de lo común o para atraer la atención, se consideraba traición al grupo, puesto que podría quebrantar su solidaridad. Así pues, en un sentido real, el trabajador que llegaba a ser regular, estaba de hecho desechando sus oportunidades de crecimiento y un poco de orgullo, junto con una buena proporción de individualismo.

Los investigadores de Harvard clasificaron al grupo regular como “congelado”, debido a que de modo tan completo sofocaban todo crecimiento individual y mantenían a sus miembros por tiempo indefinido en el mismo común denominador bajo de madurez.

Deducieron que los grupos congelados son a todas luces grupos enfermizos, destructivos tanto para sus miembros como para la gerencia; sin embargo, de ninguna manera son poco frecuentes.

Es sumamente dudoso que muchas de las organizaciones industriales de cualquier dimensión, se hallen libres de tales elementos. Constituyen las rocas contra las que se estrellan muchos programas de incentivos, comunicación y relaciones humanas.

El grupo congelado, a pesar de sus características enfermedad interna y propósitos básicamente negativos, es la médula dura del problema administrativo de la motivación.

Como se ha notado hasta aquí a los grupos se les ha dado un peso significativo en la producción en el ámbito laboral, así mismo, se les ha clasificado de acuerdo a su efectividad en producción de acuerdo a algunos autores, sin embargo no se ha dado una definición de estos.

En este estudio se entiende por grupo como a la reunión de individuos en la que existe interacción de fuerzas y energías, y en la cual estos constan con ciertas características como el actuar frente a frente, el ser conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo, estar unidos por lazos emocionales cálidos, íntimos y personales y que cada miembro perciba al otro como persona individual Andueza (2002).

Como se muestra un **grupo** en el ámbito laboral es importantísimo, sin él no se puede lograr, sin embargo, para que el grupo funcione debe contar con ciertas características que le pongan un orden. Una de ellas fue propuesta por Chris Argyris quien refirió que debe existir una **estructura de la organización** la cual para fines de esta investigación es definida como la organización en puestos y mandos dentro de la empresa, sin esto no se podría evitar el caos Gellerman (1979). Otra característica se refiere a que dentro de los puestos de mandos debe existir cierto **estilo de supervisión o gerencial** para las personas a su cargo.

Elton Mayo dentro de la teoría del grupo expone que para lograrlo (al menos en su experimento), tuvo que recomendar que los supervisores debían ser adiestrados de modo que adquirieran la destreza de escuchar, entender y suscitar cooperación. Es decir, identificó la importancia de este agente superior. Gellerman (1979)

Sin embargo, no fue sino poco tiempo después de la Segunda Guerra Mundial cuando se iniciaron en el Institute for Social Reserch de la Universidad de Michigan una notable serie de estudios con los que se identificaron los tipos de supervisión.

El enfoque de los estudios de Michigan se concentra en las actitudes y conducta de los supervisores de primera línea y en el modo en que ellas afectan la productividad de sus subordinados. La técnica empleada estriba generalmente en identificara a los grupos de trabajadores de alto y de bajo rendimiento y determinar enseguida las actitudes de estos grupos y sus supervisores hacia varios aspectos de su trabajo Gellerman (1979).

De acuerdo a Gellerman (1979) y la descripción que da, en 1974 fué retomado nuevamente este tema por el experimento realizado por Rensis Likert y Daniel Katz en el cual la finalidad era descubrir las condiciones que hacen que un grupo de alto nivel funcione y produzca un elevado nivel de satisfacción individual en los componentes del mismo. El estudio se llevo a cabo en la

oficina matriz de la Prudential Insurance Company of America, en Newark, Nueva Jersey.

Dedicaron su atención a la conducta y actitudes del supervisor de primera línea. Después de todo, era a través de este hombre que se transmitían presumiblemente las actitudes y políticas de la gerencia respecto al empleado Arce (1977).

Describe Gellerman (1979) que los investigadores habían preparado una entrevista patrón que les permitiera recabar una considerable cantidad de información sobre las formas en que cada uno de los supervisores manejaban los varios tipos de problemas que se suscitaban en el trabajo. Asimismo, suministraba un fundamento basado en hechos para poder hacer inferencias respecto a las actitudes esenciales del supervisor hacia la gente que laboraba a sus órdenes.

Con esto cada supervisor era calificado únicamente sobre la base de dónde había colocado el mayor interés, según su propia descripción, de la manera en que había manejado a su gente en su trabajo. Una vez que se tuvo toda la información, el grupo de michigan encontró que los supervisores que se caracterizaban como “centrados en el empleado”, eran probablemente los que estaban a cargo de grupos de alta producción; mientras que aquellos otros que se centraban como “centrados en la producción”, con toda probabilidad estaban a cargo de grupos de baja productividad. En otras palabras, tal parecía que cuando la insistencia directa se centraba en que se hiciera el trabajo, este resultaba ser el peor método para lograrlo.

Era considerado como “supervisor centrado en el empleado” a aquel que consideraba que su primordial función consistía en supervisar a su gente, más que al producto. Pero no era cuestión de olvidarse de la producción: simplemente se trataba de la insistencia.

Se catalogaba a un supervisor como “centrado en la producción”, cuando consideraba que su tarea principal consistía en hacer que se efectuara el trabajo y parecía considerar a su gente primordialmente como meros instrumentos para lograr esto, en vez de seres humanos con necesidades y emociones muy similares a las suyas.

Fue descubierto también que los dos tipos de supervisores mostrarán diferentes valores personales y actitudes. Así podemos hablar de que los supervisores centrados en el empleado son cooperativos, democráticos e inclinados a razonar; mientras que los centrados en la producción tienden a mostrarse defensivos, autoritarios y arbitrarios en sus juicios.

Con estos resultados el investigador L. Kahn opina al respecto que los dos tipos de supervisión no son necesariamente incompatibles. “Los supervisores con mayor éxito combinan las orientaciones de centralización en el empleado y las de centralización en la producción”.

Estos resultados fueron reforzados por un trabajo realizado por los doctores Robert R. Blake y Jane S. Mouton años atrás a este experimento (1960 para ser exacto) quienes también consideraban a la supervisión o gerencia como un factor importante en las cuestiones laborales Rosenbaum (1992).

Esta tesis llamada “rejilla de estilos gerenciales”, describía que la polarización convencional que los gerentes tienden a hacer entre el interés por la gente y el interés por la producción resulta contraproducente. Agregando que un gerente exitoso es el que sabe integrar las necesidades de los empleados con las necesidades de la producción y capitalizar las dos Rosenbaum (1992).

A diferencia de las teorías de Michigan, Likert y Katz, esta tesis describía cinco estilos básicos de gerencia:

- **El autocrático y autoritario:** Es el tipo de “jefe” chapado a la antigua que se preocupa por la posición y el rango, que utiliza su energía para dominar a los demás y reafirmar su autoridad, que suprime conflictos y mantiene la ética de “producir o morir”. La sensibilidad de un gerente de este tipo ante las necesidades e interacciones humanas virtualmente no existe.
- **Gerente del club campestre:** Los gerentes de esta categoría sí se preocupan por tener una fuerza de trabajo feliz y armonioso con días de holganza, pero a expensas de la producción. Los empleados se comportan como vacas contentas, aunque producen poco. El ambiente de trabajo es tan relajado e informal, que todos los conflictos se suavizan y se presta poca atención a las malas noticias.
- **Administración empobrecida:** Este estilo se preocupa por la importancia de liderazgo en todos los niveles: el gerente no tiene interés ni en la gente ni en la producción, y funciona solamente al mínimo nivel necesario para sobrevivir; él está en la empresa solamente para vigilar la puntualidad, evitar problemas grandes y esperar su jubilación.
- **La administración que no está ni de un lado ni del otro:** el gerente de esta categoría mantiene un equilibrio estable entre la atención que presta a la gente y a la atención que pone en el negocio, y lo hace a tal grado que la compañía se hunde en la indulgencia y la mediocridad. El gerente funciona adecuadamente en ambas áreas, manteniendo una consistencia “firme, pero justa”, y sus aspiraciones son modestas.
- **Administración por equipos:** Insiste en tener excelencia en ambas áreas integrando la máxima sensibilidad hacia la gente con la máxima preocupación por la producción. Considera que los dos intereses son totalmente interdependientes, y se basa en la suposición fundamental de que “la gente apoya lo que ayuda a crear”. El gerente que escoge este tipo de administración no renuncia a su autoridad, sino que actúa como entrenador, consejero y asesor que comunica sentimientos y hechos a sus empleados con el fin de encontrar soluciones creativas a los problemas.

Ha de destacarse que la descripción del primer inciso es similar (aunque no es igual) a aquello a lo que Chris Argyris en su teoría del efecto de la organización identifica como **liderazgo** y lo cual de acuerdo a Palomo (2007) se identifica como una **motivación en el trabajo**.

Argyris se refiere al “liderazgo de la directiva”, como aquel estilo tradicional de supervisión en la que la superioridad toma prácticamente todas las decisiones que requiere el trabajo y sus subordinados solo cumplen con ellas. Concepto que a diferencia de él, en la actualidad y para fines del estudio presente esta característica se refiere a un proceso gerencial que orienta, dinamiza, conduce el componente humano de la empresa González (2007).

Así mismo se caracterizan a los gerentes o directivos líderes como personas que tienen que ser estrategas (planificación), organizadores (procesos) y líderes propiamente (inspiradores, innovadores, propiciadores del cambio) González (2007).

Se señala también que el líder es capaz de inspirar, guiar y aprender de otros, así como enseñar a aprender. Un líder es un maestro y un alumno, al mismo tiempo. Y este es producto de un proceso de crecimiento personal, que lo lleva a conocer y medir sus capacidades y debilidades, para saber dónde y cómo contribuir al logro, en este caso de las metas de la empresa u organización.

Una característica más se refiere a las **políticas**, que de acuerdo al objeto de estudio de esta investigación se definen como aquella que dentro de la comunidad laboral, tiene el propósito de guiar y determinar la actividad del trabajo y apoyar las actitudes y el comportamiento coherentes con dicha actitud Jones y Southgate (2001).

Finalmente se identifica a aquello que el mismo Weber nombra como **normas y reglamentos** de la organización, y que de acuerdo a Rodríguez (1988) son fundamentales para poder lograr un buen trabajo.

Estas normas y reglamentos son concebidas en esta investigación como la legislación o las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo <http://www.monografias.com/trabajos>

Con este último elemento se da por finalizado la exposición de los factores motivantes externos, sin embargo a modo de repaso se presenta a continuación un cuadro con estos.

### Cuadro de Factores Motivantes Externos

- Incentivos salariales.
- Condiciones laborales: A) Adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción; B) Distribución física de máquinas y equipos; C) Mejoramiento del ambiente físico de trabajo.
- Grupo.
- Supervisión o Gerencia.
- Liderazgo.
- Estructura de la organización.
- Normas y reglamentos.
- Políticas.

Fuente: Andueza 2002, Chiavenato 2005, Gellerman 1979, González 2007, Heller 1998, Jones y Southgate 2001, Palomo2007, Rodríguez 1988.

### FACTORES MOTIVANTES INTERNOS.

Afirmar que sólo el ambiente influye para motivar a los empleados y obtener su máxima cooperación en alcanzar las metas de la organización, sería un error fatal que podría llevar a producir completamente lo contrario.

Parece sabio escribir entonces lo que Gellerman (1979) opina al respecto, el medio ambiente no produce toda la motivación; de hecho, quizás sea más exacto decir que solo se inclina en las direcciones que el individuo tiende a seguir de modo natural.

Con esta frase no solo afirma la existencia de los factores externos como motivadores, sino también pone de manifiesto la existencia de motivadores propios de la persona, los internos.

Heller (1998) opina al respecto que sin estos motivadores, no se podría contar con las personas para el trabajo. El cuestionamiento a explorar con esto se reduce a saber ¿cuáles son estos factores motivantes internos?.

Pues bien, a modo de introducción se menciona que estos factores no son absolutos y tal y como pasa con los de tipo externo se conciben desde la perspectiva de diferentes autores. Es decir, existen teorías que los intentan describir y explicar. Ejemplo de esta situación se presenta con la Teoría Y de McGregor, la cual va en contra de la X expuesta por el mismo.

En esta expresa que las personas tienen motivación, potencial de desarrollo, patrones de conducta adecuados y capacidad para asumir responsabilidades. Así mismo afirma que estas no tienen disgusto inherente al trabajo. Dependiendo de ciertas condiciones, el trabajo puede ser una fuente de satisfacción y recompensa (cuando se desempeña voluntariamente) o una fuente de sanción (cuando se evita siempre que sea posible) Chiavenato (2005).

Como un primer factor motivante interno se identifica pues a la **responsabilidad** en la que el empleado debe ejercitar autodirección y autocontrol a servicio de los objetivos que se le confían por parte de la empresa.

Si no fuera por su motivación propia, el empleado no llevaría a cabo esto que se le confiere.

Se define a la responsabilidad en este estudio como al responder o rendir cuentas de sus actos o de los de otros de acuerdo al rango que se tiene y a lo que se pide hacer en pro de las metas de la empresa Jaume (1999).

Por otro lado retomando a Whyte quien pese a que apoya la idea de que el dinero (factor motivante externo) es una opción de apoyo, en su mismo análisis señala que el **poder** resulta un instrumento importante en la motivación, pero también es el más mal usado Gellerman (1979).

Esta teoría es reforzada por Alfred Adler quien le entiende como la aptitud para obligar a otros a comportarse de modo que encajaran dentro de nuestros propósitos Gellerman (1979).

De acuerdo con este autor, esta habilidad para manejar a otras personas es inherentemente placentera, sin embargo no se busca por el simple hecho de tenerlo, sino más bien constituye un refugio contra el total desamparo de la niñez Cueli, Reidl, Martí, Lartigue, Machaca (2003).

Según Gellerman (1979) este móvil del **poder** gradualmente se transformará en un deseo de perfeccionar sus relaciones con los demás, es decir, hacer que estas relaciones proporcionen mayor confianza, sean más francas y de mayor ayuda. De este modo, el adulto maduro estaría capacitado para movilizarse libremente entre los otros, sin temores o suspicacias.

Sin embargo, puede existir la posibilidad de que el móvil del **poder** no solo persista sino llegue a ser más poderoso.

De acuerdo a Cueli, Reidl, Martí, Lartigue, Machaca (2003) esta adquisición y este progreso del móvil del poder dependen del desarrollo de vida de la niñez de la persona.

“Los adultos son la línea de vida del niño y para él es asunto de vida y muerte que los adultos en su mundo sean dignos de confianza; por lo tanto, el móvil del poder adquiere una turgencia que nunca pierde del todo, aún cuando a la larga pueda tornarse innecesaria. Es especialmente poderoso en un niño más grande o en un adulto que se sienta de algún modo en desventaja en su habilidad para ganarse el respeto y atención de los demás. Tales personas pueden llegar a recorrer enormes trechos para llamar la atención, venciendo para ello cualquier debilidad, real o imaginaria, que les inquiete en primer lugar. Al describir este proceso, Adler introduce dos términos: complejo de inferioridad (temores ocultos de ineptitud o invalidez que no necesariamente tienen una base real) y compensación (tendencia a ejercer esfuerzos extremos para lograr

las metas que la “inferioridad” generalmente le negaría). Sin embargo Adler reconoce que el poder no es la única forma de resolver el problema de desamparo. Con el tiempo, el niño en crecimiento comprende que la cooperación gana una certidumbre de seguridad más permanente para él que la que podría darle el poder y a un costo considerablemente inferior, en términos de tener que mantenerse alerta y el temor al desquite.

Si el desarrollo del niño evoluciona en forma normal y no encuentra demasiadas tensiones tendrá su evolución de poder a confianza. Sin embargo, si el proceso se entorpeciera en algún punto de la línea, quizá a excesivos contactos frustrantes con adultos indignos de confianza puede hacer perseverar el poder, y con esto se encontrará constantemente en guardia, rara vez estará dispuesto a revelar muchos de sus planes o sentimientos y se mantendrá continuamente a la expectativa de una ventaja que le asegure su posición en lo que parece ser un mundo traicionero”.

Este motivante, menciona Palomo (2007) se encuentra especialmente activada en el **ámbito laboral**, por lo que es preciso tenerlo muy en cuenta a la hora de hablar de la satisfacción en el trabajo.

En esta investigación se entiende por poder al deseo de las personas de obtener o mantener el control de los medios que les permitan dirigir, dominar o influir en el comportamiento de los demás Palomo (2007).

De igual forma Palomo (2007) refiere que entre las personas con elevada necesidad de poder existen distintos tipos de comportamientos:

- Las personas con la necesidad de poder personal se caracterizan por ejercerlo de forma ruda y desconsiderada en sus relaciones con los demás, tratando de explorarlos en su propio beneficio. Se preocupa por obtener símbolos de prestigio personal.

- Las personas cuya necesidad de poder está compensada por un buen grado de inhibición y autocontrol, tienden a ser altruistas en beneficio de otros o de la institución en que participan.

Como se puede identificar este elemento parte de una necesidad interna, y así como este existen otros como lo es la necesidad de **afiliación** que para esta exploración se entiende como el deseo de establecer, mantener o renovar una relación afectiva positiva con otra/s persona/s Palomo (2007).

Esta necesidad, aunque existe en todas las personas, está activada con diferentes intensidades en cada una de ellas. Así mismo, se ha comprobado que la necesidad de afiliación se manifiesta con mayor intensidad en circunstancias que impliquen un cierto grado de ansiedad para las personas.

Otra necesidad que enmarca como teoría Palomo (2007), y con la cual se intenta dar explicación al comportamiento en rendimiento, productividad y efectividad de los empleados es la necesidad de **autorrealización**. La cual se define para la investigación como la tendencia de las personas a ser lo que pueden ser, a utilizar y aprovechar plenamente su capacidad, su potencial.

Igualmente describe ciertas características conductuales básicas similares sobre como se manifiesta esta tendencia a la autorrealización o maduración psicológica:

- Las personas aprenden, durante su proceso de maduración psicológica, a controlar el entorno en que viven y a influir sobre él para que les sea favorable. La necesidad de autorrealización se manifiesta y concreta en un deseo de controlar y dominar el entorno, de no estar a su merced.

- Durante el proceso de maduración las personas tienden a desarrollar su capacidad de auto dirigirse a pesar de que, como seres sociales, no puedan conseguir una independencia total. La necesidad de autorrealización se manifiesta y concreta en un deseo de independencia y de evitar aquellas situaciones en las que su comportamiento viene exclusivamente determinado por la influencia de otros.

- La persona, al madurar, tiende a ser más versátil, más adaptable y menos previsible en sus reacciones y comportamientos. Por ello, la necesidad de autorrealización se manifiesta en la búsqueda de situaciones que no exijan constantemente la misma actitud y comportamiento.

- La necesidad de autorrealización se manifiesta, tan bien, en un deseo de la persona de evitar aquellas situaciones que no exija trabajar en la dirección de sus propios intereses que, al madurar psicológicamente, se hacen más estables y profundos.

- La necesidad de autorrealización lleva a las personas a evitar las situaciones de subordinación y servilismo ante las opiniones de los demás.

- La persona madura tiene ideas y actitudes formadas hacia el mundo que le rodea y hacia sí mismo, por lo que ha marcado unos objetivos que orientan sus comportamientos.

Así pues, la necesidad de autorrealización es una necesidad de maduración psicológica, de crecimiento personal, que se manifiesta y concreta en un deseo o tendencia a desarrollar, a lo largo de toda la vida, cada una de las dimensiones antes mencionadas hasta un nivel óptimo, de acuerdo con la propia personalidad y con las exigencias de una sociedad organizada.

Otras dos necesidades que se han identificado son: la necesidad de **logro** la cual se puede definirse como el deseo de hacer las cosas bien, de tener éxito en sus actuaciones y de alcanzar ciertos estándares de excelencia. Se refiere a la alegría o tristeza con que la persona reacciona ante los resultados de sus esfuerzos McClelland (1950) y Palomo (2007).

De acuerdo con estos autores la persona con elevada necesidad de logro suele sentirse inclinada hacia tareas que considera retadoras o difíciles, de forma que, cuando alcance el éxito en su realización, sienta la satisfacción de haber conseguido un logro personal.

Para estas personas, el logro es un fin en si mismo; por el contrario, las que tienen una baja necesidad de logro, a mayor esfuerzo exigen mayores recompensas tangibles.

Por otro lado encontramos a la necesidad de **competencia** el cual según Palomo (2007) puede adoptar dos aspectos:

- 1.- El deseo de la persona de conocer su entorno físico y social y de aprender a conseguir del mismo lo que precisa.
- 2.- El deseo de tener éxito en las acciones que se llevan a cabo.

Y los cuales la forma de manifestarse en el adulto, son:

- Deseo de conocer a fondo las peculiaridades de su propio trabajo.
- Deseo de conocer nuevas cosas, técnicas y procedimientos.
- Deseo de enfrentarse con situaciones y problemas nuevos.
- Deseo de conocer su entorno e influir en el mismo, de ser actor, más que espectador, de los acontecimientos.
- Rechazo de trabajos rutinarios y muy conocidos que no le permitan utilizar plenamente sus capacidades o adquirir nuevas aptitudes.
- Rechazo de trabajos o situaciones sobre las que no pueda influir.

No obstante, aunque tengan existencia estas teorías, existen otras que se han realizado de manera más completa y concisa y que en la actualidad presentan o disfrutan de tener mayor peso en el área laboral.

Como primera de ellas se expone la teoría de “La Jerarquía de Necesidades de Maslow”, teoría que según señala Adair (2005) es la base de la mayoría de teorías de comportamiento en el ámbito laboral.

Según la teoría de este autor las necesidades humanas se encuentran organizadas y dispuestas en niveles, en una jerarquía de importancia e influencia. Esa jerarquía de necesidades puede ser visualizada como una pirámide. En la base de la pirámide se encuentran las necesidades primarias (necesidades fisiológicas) y en la cima, se encuentran las necesidades más elevadas (las necesidades de autorrealización) Chiavenato (2005).

De acuerdo con Palomo (2007) el concepto clave en esta teoría es el concepto de autorrealización; esto es, la tendencia de la persona a ser realmente lo que puede llegar a ser.

Apunta Adair (2005) que las necesidades más elevadas inician su influencia sobre la conducta como resultado de la satisfacción de las necesidades de orden inferior.

Como puede notarse, en esta teoría se señalan como factores motivantes a las necesidades que cada ser humano va teniendo, a continuación se describen estas:

1.- **Necesidades fisiológicas:** Constituye el nivel primario de todas las necesidades humanas, pero de vital importancia. Son aquellas que le llevan a sobrevivir. Palomo (2007)

En ese nivel están la necesidad de alimentación (hambre y sed), de sueño y reposo (cansancio), de abrigo (frío o calor), o deseo sexual, etc. Las necesidades fisiológicas están relacionadas con la supervivencia del individuo y con la preservación de la especie. Son necesidades instintivas y que nacen con el individuo. Cuando alguna de esas necesidades no se satisface, esta domina la dirección de la conducta. Un ejemplo de esto es el hombre que con el estómago vacío no tiene otra preocupación mayor que satisfacer su hambre. Sin embargo, cuando come regularmente y de forma adecuada, el hambre deja de ser una motivación importante Chiavenato (2005).

2.- **Necesidades de seguridad:** Constituye el segundo nivel de las necesidades humanas. Son necesidades de seguridad, estabilidad, búsqueda de protección contra amenaza o privación y huida del peligro. Surgen en la conducta cuando las necesidades fisiológicas se encuentran relativamente satisfechas Chiavenato (2005).

A modo de ejemplo: Las necesidades de seguridad tienen gran importancia en la conducta humana, una vez que todo empleado se encuentra siempre en relación de dependencia con la empresa, en la cual las acciones administrativas arbitrarias o decisiones incoherentes pueden provocar incertidumbre o inseguridad en el empleado en cuanto a su permanencia en el empleo.

Como otros ejemplos los adultos tienen necesidades de seguridad en el deseo común de empleo con seguridad de su ejercicio, pensión, programas de seguros y la mejora de las condiciones de seguridad en el trabajo Adair (2005)

3.- **Necesidades sociales:** Surgen en la conducta cuando las necesidades más bajas (fisiológicas y de seguridad) se encuentran relativamente satisfechas.

Entre las necesidades sociales están la necesidad de asociación, de participación de aceptación por parte de los compañeros, de intercambio de amistad, de afecto y de amor. Cuando las necesidades sociales no están lo suficientemente satisfechas, el individuo se pone resistente, antagónico y hostil en relación con las personas que lo cercan. Chiavenato (2005)

4.- **Necesidades de estima:** Son las necesidades relacionadas con la forma por la cual el individuo se ve y se evalúa.

Involucra la autoapreciación, la autoconfianza, la necesidad de aprobación social y de respeto, de estatus, de prestigio y de consideración. Incluye además el deseo de fuerza y de adecuación, de confianza frente al mundo, independencia y autonomía. La satisfacción de las necesidades de estima conduce a sentimientos de autoconfianza, de valor, fuerza prestigio, poder, capacidad y utilidad. Su frustración puede producir sentimientos de inferioridad,

debilidad, dependencia y desamparo que, a su vez, puede llevar al desánimo o actividades compensatorias Chiavenato (2005).

Agrega Adair (2005) que Maslow creía que se había venido aprendiendo cada vez más acerca de los peligros de basar la autoestima en las opiniones de los demás y no en la capacidad real, competencia y adecuación de la tarea. La autoestima más estable y por lo tanto más saludable, se basa en el respeto merecido de los demás y no en la fama externa o celebridad y adulación injustificada.

**5.- Necesidades de autorrealización:** Aunque ya fue descrito anteriormente este rubro, se recalca como Maslow lo definía “la autorrealización es lo que un hombre puede ser, y tiene que serlo” Adair (2005).

Estas necesidades son las necesidades humanas más elevadas y que están en la cima de la jerarquía. Se relacionan con la realización del propio potencial y superación continua. Esa tendencia se expresa por medio del impulso que la persona tiene para crecer más de lo que es y de ser todo lo que puede ser Chiavenato (2005).

Hasta aquí la mayoría de los libros escriben sobre estas necesidades, sin embargo, el trabajo de Adair (2005) reconoce dos más:

**6.- Necesidades estéticas:** Maslow estaba convencido de que “en algunos individuos hay una necesidad estética verdaderamente básica”. Aquí es donde los anhelos de las personas solamente se pueden satisfacer con belleza.

**7.- Necesidad de salir adelante:** esta actividad se refiere a la respuesta de las necesidades básicas, cognoscitivas y estéticas). Es una búsqueda intencional de metas, porfía funcional.

Estas necesidades humanas asumen formas y expresiones que varían según el individuo, así mismo, la intensidad de las necesidades y su manifestación varían y obedecen a las diferencias individuales entre las personas. Esta teoría se fundamenta según Chiavenato (2005) en los siguientes aspectos:

- Solamente cuando un nivel inferior de necesidades se ha satisfecho, el nivel inmediatamente superior surge en la conducta de la persona.
- No todas las personas consiguen llegar a la cima de la pirámide de necesidades.
- Cuando las necesidades más bajas se satisfacen, las necesidades ubicadas en los niveles más elevados dominan la conducta.
- Cada persona posee siempre más de una motivación. Todos los niveles de motivación actúan en conjunto en el organismo. Las necesidades más elevadas actúan sobre las más bajas, desde que éstas se encuentran satisfechas.
- La conducta motivada funciona como un canal a través del cuál las necesidades se expresan o satisfacen.
- La frustración o la posibilidad de frustración de la satisfacción de ciertas necesidades se considera una amenaza psicológica. Esa amenaza

produce las reacciones generales de emergencia en la conducta humana.

Después de la creación de esta teoría, surgió otra teoría de peso importante, “La teoría de la higiene y de los motivadores” de Frederick Herzberg. A esta teoría también se le conoce como “La Teoría de la Motivación-Higiene” o “Teoría de los dos Factores o Teoría Bifactorial”. <http://www.monografias.com/motivación>

De acuerdo a Palomo (2007) para este autor existen dos factores que orientan la conducta de las personas: por un lado los factores higiénicos o extrínsecos y por el otro factores motivacionales o intrínsecos.

Los primeros se encuentran en el medio que rodean a las personas y abarcan las condiciones dentro de las cuales ellas desempeñan su trabajo. Como esas condiciones se administran y deciden por la empresa, los factores higiénicos se encuentran fuera de la persona. <http://www.monografias.com/motivación>

Entre ellos se encuentran sueldo, beneficios sociales, tipo de jefatura o supervisión que las personas reciben de sus superiores, condiciones físicas y ambientales de trabajo, políticas y directrices de la empresa, clima de relación dentro de la empresa y los empleados, reglamentos internos, etc. Adair (2005)

Las investigaciones de Herzberg revelaron que cuando los factores higiénicos son excelentes, éstos únicamente evitan la insatisfacción de los empleados; si elevan la satisfacción no logran mantenerla por mucho tiempo. Dice que estos solo evitan la insatisfacción, pero no provocan la satisfacción. <http://www.monografias.com/trabajos>

Los segundos se relacionan con el contenido del cargo y con la naturaleza de las tareas que la persona ejecuta. Los factores motivacionales se encuentran bajo control del individuo, pues se relacionan con aquello que él hace y desempeña. Involucran sentimientos de crecimiento individual, reconocimiento profesional y autorrealización, y dependen de las tareas que el individuo realiza su trabajo. <http://www.monografias.com/motivación>

De acuerdo a Palomo (2007) estos factores de segundo nivel son la necesidad de desarrollo personal, logro y autorrealización y son estos la clave para comprender los sentimientos de satisfacción en el trabajo.

Destaca en la misma teoría que Los factores higiénicos y motivacionales son independientes y no se encuentran vinculados entre sí. Los factores responsables por la satisfacción profesional de las personas son totalmente desligados y distintos de los factores responsables por la insatisfacción profesional. Por lo tanto lo opuesto de la satisfacción profesional no es la insatisfacción, sino la ausencia de satisfacción profesional. También lo opuesto de la insatisfacción profesional es su ausencia y no la satisfacción Adair (2005)

La teoría de los dos factores de acuerdo a Adair (2005) presupone los siguientes aspectos:

- La satisfacción en el cargo depende de los factores motivacionales o satisfactores. El contenido o actividades desafiantes y estimulantes del cargo desempeñado por la persona.

- La insatisfacción en el cargo depende de los factores higiénicos o no satisfactores. El ambiente de trabajo, salario, beneficios recibidos, supervisión, compañeros y contexto general que involucra el cargo ocupado.

Bajo esta perspectiva Herzberg para propiciar continuamente motivación en el trabajo propone el “enriquecimiento de tareas” o “enriquecimiento del cargo” (job enrichment): consiste en sustituir las tareas sencillas y elementales del cargo por tareas más complejas para acompañar el crecimiento individual de cada empleado, ofreciéndole condiciones de desafío y de satisfacción profesional en el cargo (pagina de Internet).

El enriquecimiento de tareas depende del desarrollo de cada individuo y debe adecuarse a sus características individuales de cambio. El enriquecimiento de tareas puede ser vertical (eliminación de tareas más sencillas e incremento de tareas más complejas) u horizontales (eliminación de tareas relacionadas con ciertas actividades e incremento de otras tareas diferentes, pero dentro del mismo nivel de dificultad) (pagina de Internet).

De alguna forma esta teoría viene a reforzar tanto para los **factores externos** y los factores internos que fueron expuestos por otros autores. Esta teoría coincide con muchos de los elementos anteriores, pero explicada desde otro enfoque y un visión independiente a las demás.

Además se recalca que la importancia de esta teoría de acuerdo a Palomo (2007), Adair (2005), y (página de Internet) es que es de las primeras teorías de motivación que se realiza con un enfoque laboral y psicológico.

Ahora pues, a modo de puntualización se presenta en el siguiente cuadro los factores de motivación interna expuestos hasta aquí.

**Tabla 7**

Cuadro Factores Motivantes Internos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Responsabilidad</li><li>• Poder</li><li>• Afiliación</li><li>• Autorrealización</li><li>• Logro</li><li>• Competencia</li><li>• Necesidades fisiológicas: Alimentación, sueño y reposo, abrigo y deseo sexual.</li><li>• Necesidades de seguridad: Seguridad, estabilidad, búsqueda de protección contra amenaza o privación y huida del peligro.</li><li>• Necesidades sociales: Necesidad de asociación, participación, aceptación por parte de los compañeros, amistad, afecto, amor.</li><li>• Necesidades de estima: Autoapreciación, autoconfianza, aprobación social, respeto, estatus, prestigio, y consideración.</li><li>• Necesidades de autorrealización</li><li>• Necesidades estéticas</li><li>• Necesidades de salir adelante</li></ul>
Fuente: Adair (2005), Gellerman (1979), Jaime (1999), Palomo (2007).

Con lo expuesto hasta aquí se da por concluido el capítulo y con este la presentación del marco teórico. Es justo dentro de este marco teórico y conceptual en donde se encuadra la investigación. A continuación se da paso a la parte metodológica de cómo se aborda el caso de estudio.

## **CAPÍTULO IV.**

### **MÉTODO.**

De acuerdo con Arias (2002) método se refiere a una serie de pasos sucesivos que conduce a una meta. En este caso la meta es la obtención de resultados útiles y acertados de los objetivos planteados de la presente investigación y la metodología los pasos que se llevaron a cabo para la obtención de estos.

A continuación se plantea la metodología que se llevó a cabo durante la investigación.

### **JUSTIFICACIÓN.**

Dado que en México el funcionamiento de las USAER en su trabajo de incluir a los niños que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación social en el contexto educativo se encuentra por debajo de las expectativas esperadas, es que en esta investigación se consideró relevante explorar y conocer los factores motivantes, los cuales, son considerados en el ámbito laboral como el motor para obtener buenos resultados. Y para que a partir de estos se puedan dar un mejor entendimiento de estos y con ello una posible respuesta a su funcionamiento en su quehacer educativo.

Estos Factores Motivantes se estudiaron en la USAER 8 ya que fue considerada por diversos investigadores Rodríguez (2006), Zorrilla (2006), Sancho (2006), Tovar (2006), Casassus (2006), Pérez (2006), Aguerrondo (2006), Fierro (2006), Jacobo (2006) como una unidad modelo e innovadora del aprendizaje.

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

Dado que los factores motivantes externos y/o internos son de vital importancia para la cooperación de los trabajadores en una organización de trabajo, y puesto que el objeto de esta investigación es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8 la cual ha sido considerada como una unidad modelo e innovadora en la atención a la diversidad por diversos investigadores Zorrilla (2006); Sancho (2006); Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006); Fierro (2006); Casassus (2006), este estudio se plantea:

¿Cuáles son los factores motivantes que presenta el grupo que conforma a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8 (USAER 8) pertenecientes a la Región Centro en la Zona de supervisión 2 de Educación Especial de la Delegación Iztapalapa?

## OBJETIVO GENERAL.

Conocer los factores motivantes del grupo de la USAER 8 en su trabajo inclusivo.

## OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- 1.- Identificar los factores motivantes del grupo de USAER 8 dentro del ámbito educativo.
- 2.- Conocer los factores motivantes de origen externo que contribuyen a producir el trabajo de nuestro caso de estudio la USAER 8.
- 3.- Determinar que factores motivantes de origen interno contribuyen en la realización de su labor educativa.
- 4.- Determinar cuál o cuáles factores son cualitativamente más significativos en la realización del trabajo de la USAER 8
- 5.- Caracterizar a la USAER 8 de acuerdo a los factores motivantes encontrados.

## HIPÓTESIS DE TRABAJO.

- 1.- ¿Existe la presencia tanto de factores motivantes de origen externo como interno en la realización del trabajo de la USAER 8?.
- 2.- ¿Los factores de origen externo tienen mucha mayor relevancia que los internos en la realización del trabajo de la USAER 8?.
- 3.- ¿Entre los factores motivantes de origen externo los de mayor influencia se encuentran el estilo de supervisión de la Directora de USAER 8, el liderazgo de la Directora de la unidad, y el grupo?.
- 4.- ¿Son la autorrealización, las necesidades sociales, el logro, la competencia y la estima los factores motivantes de origen internos más significativos?

## POBLACIÓN.

La presente investigación se llevó a cabo con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8 que se encuentran entre las 46 USAER dentro de la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal en este año 2007, y las cuales de acuerdo a Zorrilla (2006); Sancho (2006); Aguerrondo, Jacobo, Pérez (2006);

Fierro (2006); Casassus (2006), realiza su trabajo de atención a la diversidad bajo el enfoque de inclusión educativa.

¿POR QUÉ LA USAER 8?

Para los fines de este estudio fue tomado el grupo que conforma a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8, ya que es considerada por Pérez (2006), Aguerrondo (2006), Zorrilla (2006), Jacobo (2006), Fierro (2006) como un modelo emergente de aprendizaje e innovador en su trabajo

Esta muestra es considerada como no probabilística, ya que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2003), la elección de los elementos no dependieron de procedimientos mecánicos o fórmulas de probabilidad, sino más bien de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hizo la muestra. Así mismo se identifica como intencional ya que se caracteriza por ser una muestra representativa del grupo al que pertenece Kerlinger (1988).

También se identifica como una muestra de sujetos tipo, de la cual se pretende obtener una información con gran riqueza, profundidad y calidad más que cantidad y estandarizaciones; además de ser utilizada para un determinado grupo Hernández, Fernández y Baptista (2003)

TIPO DE ESTUDIO.

Puesto que la investigación se refiere a un fenómeno educativo, el tipo de estudio que se utilizó es **Cualitativo**, ya que produce resultados a los que no se llegan por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación Strauss y Corbin (1990) en Sandín (2003). Este tipo de estudio origina datos **descriptivos** a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable Taylor y Bogdan (1990). Su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores Kerlinger (1995) y es una actividad **sistemática** orientada a la comprensión en profundidad de un fenómeno educativo y social, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento Sandín (2003).

Igualmente se identifica que este estudio es **descriptivo** el cual se define como aquel que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Además exploratorio ya que el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes, Hernández, Fernández y Baptista (2003).

Es abordado como un estudio de caso, por que cómo lo define Latorre et al (1996) en Sandín (2003) constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social, lo cual es de de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. Representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa. El **estudio de caso** enfatiza su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa, Sandín (2003). E incluso por que como lo describe Stake (1998) se estudia la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

## SUJETOS.

El estudio de caso que se llevó a cabo se hizo con la participación del grupo que conforma a la USAER 8 y que consta de trece personas. Estos elementos, son profesionales que se dedican a la atención de la diversidad de la población escolar en base al proyecto de inclusión educativa.

## ESCENARIO.

El lugar en el cual se llevó a cabo la investigación fué en la sede de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8, la cuál es una aula prefabricada que se encuentra en un espacio que le presta una de las primarias que atiende (Ometecuhtli) hasta el fondo.

Esta aula está dividida en dos espacios, uno que es donde se encuentra la dirección y el otro donde realizan el trabajo las maestras de apoyo y el equipo itinerante. La unidad consta con una computadora, tres estantes, varias mesas, y material didáctico diverso.

## DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

El estudio es de tipo “No experimental” definida por Kerlinger (2002) como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Y en la cual, lo que se hace es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Así mismo, se reconoce que el diseño es de tipo transeccional o transversal ya que los datos se recolectan en un solo momento, en un tiempo único además de que el propósito es describir variables, Hernández, Fernández y Baptista (2003).

## INSTRUMENTOS.

Dado que Arias (2002) escribe que para confirmar los objetivos de estudio se requiere contar con una serie de datos (los cuales constituyen la materia prima de la ciencia) y estos solo se obtienen por medio de los instrumentos pertinentes, a continuación se describen los que fueron utilizados en la presente investigación para obtener los datos precisos:

### 1.- “Ficha de Identificación”.

Objetivo: Obtener información sobre los datos generales de cada uno de los integrantes de la unidad que participan en la presente investigación.

Origen del instrumento: El instrumento se realizó a partir de la idea de que por medio del lenguaje escrito quien refiere Ávila (1993) es otra forma de comunicarnos entre las personas y complementa Satir (2004) se puede construir la individualidad, manifestar la creatividad, potenciales y anhelos, se pudiera obtener información personal de cada uno de los integrantes del grupo que conforman la USAER 8.

En un primer momento se realizó un piloteo con doce preguntas de las cuales fueron descartándose aquellas que fueran irrelevantes. Tras este primer piloteo la ficha quedó constituida por nueve preguntas las cuales posteriormente fueron sometidas a un segundo piloteo y con el cual quedaron confirmadas la utilidad de cada una de estas.

Descripción: La ficha de identificación es una fuente de información que permitió la triangulación de diferentes fuentes de información y la identificación de algunas variables que sirvieron para la caracterización de la unidad. En la página siguiente se muestra un ejemplo de esta.

### 2.- “Encuesta de Factores Motivantes”

Objetivo: Conseguir información de manera profunda sobre los posibles factores motivantes que presentan el grupo de la USAER 8 en su quehacer educativo.

Origen del instrumento: Puesto que las encuestas estudian poblaciones (o universos) grandes y pequeñas para descubrir la incidencia relativa y la distribución de variables sociológicas y psicológicas tales como la motivación en contextos educativos y las características completas de las personas Kerlinger (1988) es que se decidió recurrir a la creación de este tipo de instrumento.

Descripción: Esta encuesta es una fuente de información que permitió la identificación de los motivantes en el trabajo de la USAER 8, además de ser fundamental para la triangulación. En las siguientes páginas se pone la muestra de este instrumento.

**Tabla 8**

FICHA DE IDENTIFICACIÓN.
<p>A continuación se te presenta una ficha de identificación personal, a la cual, se te pide nos ayudes a contestar de la manera más sincera posible. Esto con el fin de obtener algunos datos en beneficio a la investigación que se lleva a cabo en el grupo de trabajo. Los datos aquí proporcionados serán utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación y se manejarán de manera confidencial.</p> <p>1.- Nombre:</p> <p>2.- Edad:</p> <p>3.- Formación profesional (incluye cursos, diplomados, estudios de postgrado y otras carreras si es que las tienes):</p> <p>4.- Función que desempeñas dentro de la unidad:</p> <p>5.- Antigüedad que tienes en la USAER 8:</p> <p>6.- Años de servicio en la SEP:</p> <p>7.- Años de servicio fuera de la SEP:</p> <p>8.- ¿Por qué trabajas en el área de Educación Especial?:</p> <p>9.- Escribe brevemente como fue que llegaste a la USAER 8:</p>

### 3.- “Entrevista Semiestructurada”

**Objetivo:** Recavar información acerca de los factores motivantes que mueven a realizar el trabajo inclusivo de la USAER 8 a través de los relatos verbales de cada uno de los integrantes de la unidad.

**Origen del instrumento:** Con la finalidad de profundizar en la información acorde a los objetivos se decidió utilizar la entrevista semiestructurada, que es entendida por Hernández, Fernández y Baptista (2003) como aquella que se basa en una guía de asuntos o preguntas y en la cual el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. Así mismo, se respeto las

perspectivas que tienen los informantes, de las experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras Taylor y Bogdan (1990).

Así mismo esta cubre las características de flexibilidad, no directivas, no estructuradas o semiestructuradas, no estandarizadas y abiertas, Zapata (2005).

**Tabla 9**

ENCUESTA DE FACTORES MOTIVANTES.	
<p>A continuación se te presenta una serie de grupos compuestos cada uno de ellos por cinco elementos motivantes y su definición. Se te pide, que de la manera más sincera posible marques con una "X" aquellos de cada grupo que tu consideres representan una motivación para llevar a cabo tu trabajo. Se te recuerda que los datos que proporciones serán utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación y se manejarán de manera confidencial. ¡Gracias!.</p>	
<b>DATOS PERSONALES.</b>	
Nombre:	Edad:
Fecha:	
Grupo I	
1.- Incentivos salariales..... ( )	
- La remuneración del trabajo efectuado por una persona (dinero, bonificaciones, premios, recompensas, materiales).	
2.- La adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción..... ( )	
- El ordenamiento, la composición y el ajuste de estos para minimizar el esfuerzo del operario y la pérdida de tiempo en la ejecución de la tarea.	
3.- La distribución física de las máquinas y equipos..... ( )	
- Reparto o colocación de máquinas y/o equipos a cada persona y su destino para racionalizar el flujo de la producción.	
4.- Mejoramiento del ambiente físico de trabajo..... ( )	
- Hacer que en el espacio de trabajo sea mejor de lo que era, de manera que el ruido, la falta de ventilación, iluminación y comodidad general en el trabajo no reduzca la eficiencia del trabajador.	
5.- Estructura de la organización..... ( )	
- Es la organización en puestos y mandos dentro de la empresa.	

## GRUPO II

- 1.- Normas y reglamentos..... ( )  
- Las normas son las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo.
- 2.- Grupo de trabajo..... ( )  
- Se entiende como la reunión de individuos en la que existe interacción de fuerzas y energías, y en la cual estos constan con ciertas características como el actuar frente a frente, el ser conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo, estar unidos por lazos emocionales cálidos, íntimos y personales y que cada miembro perciba al otro como persona individual.
- 3.-Estilo de supervisión de la directora de USAER 8..... ( )  
- Se refiere a la manera de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo que realizan a diario el grupo que conforma a la USAER 8.
- 4.- Estilo de supervisión del (de la) director (a) de las escuelas primarias..... ( )  
- La forma de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo diario del grupo de la USAER 8 que se relaciona con la escuela.
- 5.- Estilo de supervisión de autoridades superiores..... ( )  
- Se refiere a la manera de dirigir de las personas que desempeñan en un puesto superior a los directores tanto de USAER como al de las escuelas primarias.

## GRUPO III

- Políticas..... ( )  
- Se define como aquella que dentro de la comunidad laboral, tiene el propósito de guiar y determinar la actividad del trabajo y apoyar las actitudes y el comportamiento coherentes con dicha actitud.
- Liderazgo..... ( )  
-Se refiere a la persona que es capaz de ser estratega (planificación), organizador (procesos) y líder propiamente (inspirador, innovador, propiciador del cambio).
- Responsabilidad..... ( )  
- Responder o rendir cuentas de sus actos o de los de otros de acuerdo al rango que se tiene y a lo que se pide hacer en pro de las metas de la empresa.
- Poder..... ( )  
-Deseo de las personas de obtener o mantener el control de los medios que les permitan dirigir, dominar o influir en el comportamiento de los demás.
- Afiliación..... ( )  
-Es el deseo de establecer, mantener o renovar una relación afectiva positiva con otra/s persona/s.

#### GRUPO IV

- 1.- Autorrealización..... ( )  
- Tendencia de las personas a ser lo que pueden ser, a utilizar y aprovechar plenamente su capacidad, su potencial.
- 2.- Logro..... ( )  
- Es el deseo de hacer las cosas bien, de tener éxito en sus actuaciones y de alcanzar ciertos estándares de excelencia.
- 3.- Competencia..... ( )  
- El deseo de la persona de conocer su entorno físico y social y de aprender a conseguir del mismo lo que precisa para tener éxito en las acciones que se lleva a cabo.
- 4.- Necesidades fisiológicas..... ( )  
-Son aquellas necesidades humanas que le llevan a sobrevivir. Entre estas se encuentran la alimentación (hambre y sed), sueño y reposo (cansancio), de abrigo (frío o calor), deseo sexual.
- 5.- Necesidades de seguridad..... ( )  
-Constituye el segundo nivel de las necesidades humanas. Son necesidades de seguridad, estabilidad, búsqueda de protección contra amenaza o privación y huida del peligro.

#### GRUPO V

- 1.- Necesidades sociales..... ( )  
- Son aquellas que surgen en la conducta cuando las necesidades más bajas (fisiológicas y de seguridad) se encuentran relativamente satisfechas. Entre estas necesidades sociales están la necesidad de asociación, de participación, aceptación por parte de los compañeros, de intercambio de amistad, de afecto y de amor.
- 2.- Necesidades de estima..... ( )  
- Son las necesidades relacionadas con la forma por la cual el individuo se ve y se evalúa. Involucra la autoapreciación, la autoconfianza, la necesidad de aprobación social y de respeto, de estatus, de prestigio y de consideración. Incluye además el deseo de fuerza y de adecuación, de confianza frente al mundo, independencia y autonomía.
- 3.- Necesidades de autorrealización..... ( )  
- De acuerdo con Maslow se refiere a lo que un hombre puede ser, y tiene que serlo. Se relaciona con la realización del propio potencial y superación continua. Esa tendencia se expresa por medio del impulso que la persona tiene para crecer más de lo que es y de ser todo lo que puede ser.
- 4.- Necesidades estéticas..... ( )  
- Aquí es donde los anhelos de las personas solamente se pueden satisfacer con belleza.
- 5.- Necesidad de salir adelante..... ( )  
- Se refiere a la porfía o disputa con obstinación funcional en la búsqueda intencional de metas.

#### 4.- “Registro del Libro de Relatoría”.

Objetivo: Obtener información por medio de un documento oficial, que corrobore o desmienta lo obtenido por los otros instrumentos acerca de los factores motivantes de nuestro objeto de estudio.

Origen del instrumento: De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990) los registros oficiales se han analizado desde inicio de las ciencias sociales y sirven para comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes los producen. Además sirven para abrir muchas nuevas fuentes de comprensión.

Descripción: Es una fuente de información que ayuda a la triangulación a confirmar o desmentir la información.

#### 5.- “Registro de Observaciones”

Objetivo: Recopilar información acerca de lo que hacen para confirmar la que se nos proporcionó con los otros instrumentos.

Origen del instrumento: Dado que la observación es el proceso de percibir y captar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla el fenómeno que nos interesa estudiar en su proceso natural, sin manipularlo ni modificarlo, tal cual ocurre en la vida cotidiana Zapata (2005) y puesto que el fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación que generen datos descriptivos, Taylor y Bogdan (1990).

Descripción: Es otra fuente de información para realizar la triangulación.

**Tabla 10**

REGISTRO DE OBSERVACIONES USAER 8		
Participante	Observaciones	Fecha

## PROCEDIMIENTO.

### Fase I.

En la primera fase se solicitó el permiso tanto a los directivos correspondientes de las USAER en las cuales fueron aplicados los piloteos de los instrumentos que se utilizarían, como a los directivos y maestros regulares que también participaron. Así mismo se les brindó información acerca de la investigación que se llevó a cabo.

### Fase II.

Fue piloteada la Ficha de identificación y la Encuesta de Factores Motivantes con el personal de maestros regulares de la Escuela primaria Ometecuhтли y con los integrantes de la USAER 7, por otro lado, la Entrevista Semiestructurada fue piloteada en la USAER 5. Estas dos últimas instancias (USAER 7 y 5) con la realización de sus labores en turno vespertino y ubicadas en la región Centro de Iztapalapa.

### Fase III.

Corregidos y mejorados los instrumentos, durante esta fase se procedió a solicitar el permiso para poder ingresar a realizar la investigación propiamente en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8. Así mismo se negociaron los espacios en los que se aplicarían los instrumentos.

### Fase IV.

Se les explicó a la plantilla que en ese momento conformaba la unidad lo que se pretendía realizar, de igual forma que para llevarlo a cabo se les aplicaría de manera directa tres instrumentos de recabación de datos en diferentes momentos. Se iniciaría con una "Ficha de Identificación", posteriormente una "Encuesta" y por último una "Entrevista" a nivel grupal la cual se les preguntó si podía ser grabada y a la cual accedieron.

### Fase V.

Se les aplicó la "Ficha de Identificación", sin embargo, se ha de señalar que por diversas circunstancias como la falta de tiempo, faltas de algunos integrantes de la unidad y cuestiones personales no fue completada.

Fase VI.

Durante esta fase se terminó el llenado de las Fichas de identificación de las personas que faltaban y se llevó a cabo la contestación de la “Encuesta”.

Fase VII.

En este último espacio el cual fue bastante amplio se llevó a cabo la “Entrevista” de manera grupal. Al finalizar se realizó otra recabación de datos a través del “Libro de relatoría” del trabajo del ciclo en curso.

Fase VIII.

Por último se realizaron las observaciones y una vez aplicados todos los instrumentos de recabación de datos se procedió a realizar el análisis.

## ANÁLISIS DE DATOS.

El análisis es un momento clave del proceso y está integrado íntimamente al conjunto de la investigación, Zapata (2005). Es el modo en que los investigadores pueden analizar los datos y hallar su sentido, Taylor y Bogdan (1990). Y como tal, es que por medio del análisis cualitativo se realizó la manera más profunda de comprensión del objeto de investigación.

Este análisis cualitativo se distingue por la orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal. También se basa en el trato holístico de los fenómenos ya que el investigador cualitativo es experimental y constructivista y requiere de la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, culturales, sociales y personales, Stake (1998).

Dado que el estudio necesita una coherencia en el análisis y puesto que se realizó de manera cualitativa se recalca que se realizó por medio de una triangulación, la cual para Stake (1998) representa disciplina y estrategia para validar la investigación de tipo cualitativo, así mismo se define como la combinación de un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos, Taylor y Bogdan (1990). O como el uso de múltiples métodos y técnicas de recopilación de datos e interpretaciones, en diferentes casos y condiciones, Zapata (2005).

De acuerdo a la división de las formas de triangulación más utilizadas por los investigadores, se reconoce a esta como la triangulación de tipo metodológica la cual se define como la ejecución de diferentes estrategias para la indagación, tanto métodos como técnicas, esto es: observación, encuesta, entrevista, cuestionarios, historias de vida, reflexión grupal, etcétera, Zapata (2005).

Ahora bien, tras esta descripción de análisis de datos, se dará paso a comunicar en el apartado de resultados (el siguiente), los datos que fueron encontrados.

## CAPÍTULO V.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

A través de este estudio de caso sobre los factores motivantes en la USAER 8, se muestra la relevancia del conocimiento de los mismos.

Esta investigación permite conocer cuales son los factores motivantes que impulsan el trabajo de un servicio de Educación Especial en el contexto educativo a nivel institucional. Así como la dinámica de los mismos factores motivantes que han llevado al grupo USAER a ser considerado como un equipo de trabajo modelo e innovador en el aprendizaje OCDE (2006).

La riqueza del análisis de los datos obtenidos es vasta y se aborda los resultados paso a paso de acuerdo con los objetivos inicialmente planteados

#### ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.

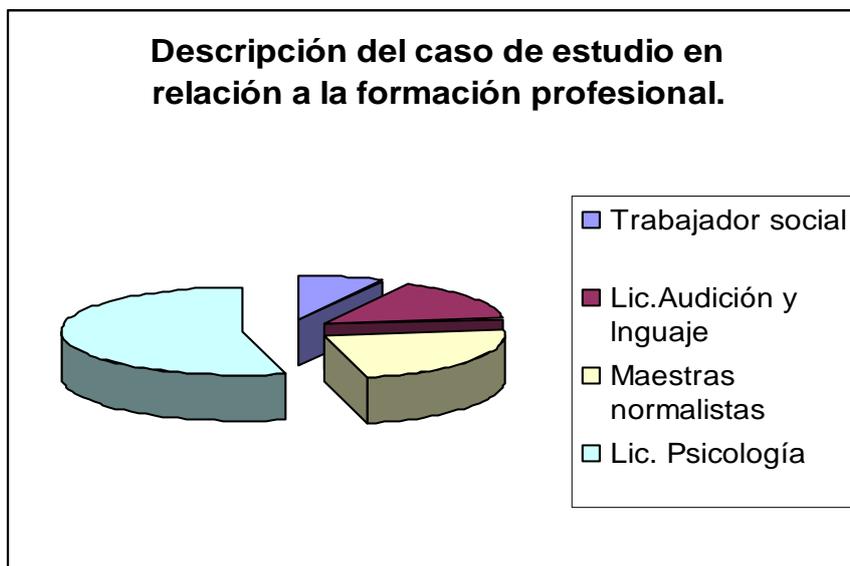
Se reconoce que durante el proceso de investigación de la USAER 8 se encontró conformada por trece sujetos de los cuales 12 son **mujeres** y representa un 92.3% de la población total y un solo **hombre** que representa al 7.69 %.



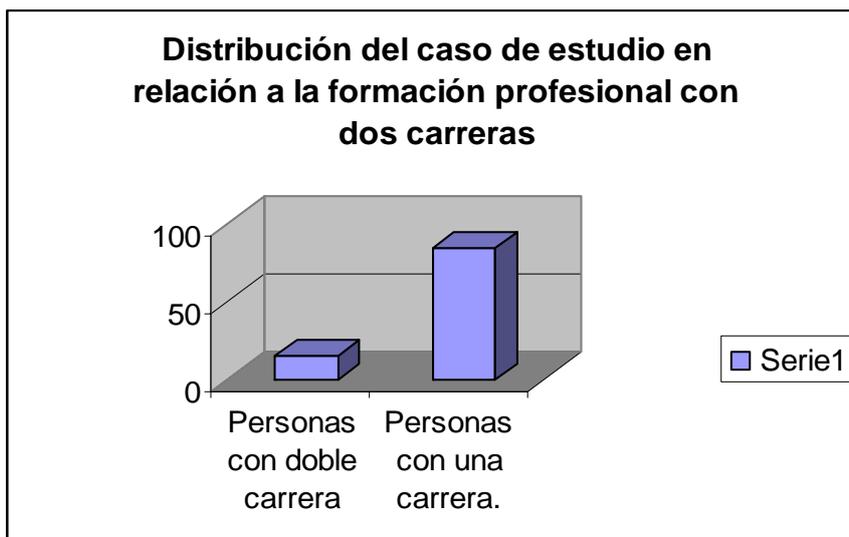
De acuerdo a la **edad** se detectó una basta diversidad que varía desde los 26 a los 54 años. Sin embargo para fines del análisis en esta investigación se establecieron dos grupos de acuerdo a Papalia, Wendkos y Duskin (2004): Por un lado el grupo de personas de edad adulta temprana (que van de los 20 a los 40 años de edad) y que en nuestro estudio de caso está representado por seis personas y equivale a un 46.15 %, y por el otro al grupo de personas de edad adulta intermedia (que van de los 40 a los 65 años de edad) y que está conformada por siete personas que representan un 53.84 % del total del caso de estudio.



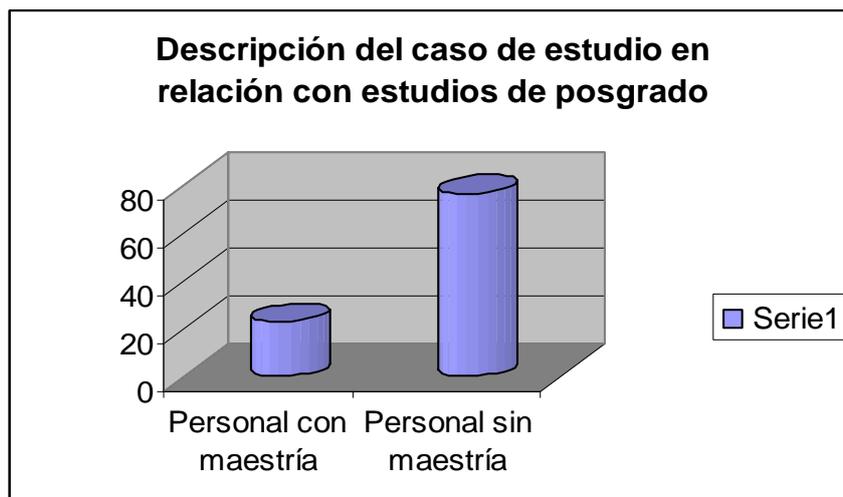
Respecto a la **formación profesional** se encontró que tan solo una persona cuenta con estudios como “Trabajador Social” a nivel técnico y representa un 7.69%, dos personas son licenciadas en audición y lenguaje lo cual equivale a un 15.38%, tres integrantes son maestras normalistas esto es un 23.07% y por último la mayor población la representan profesionistas con formación en psicología 7 para ser exactos con un valor en porcentaje de 53.84%.



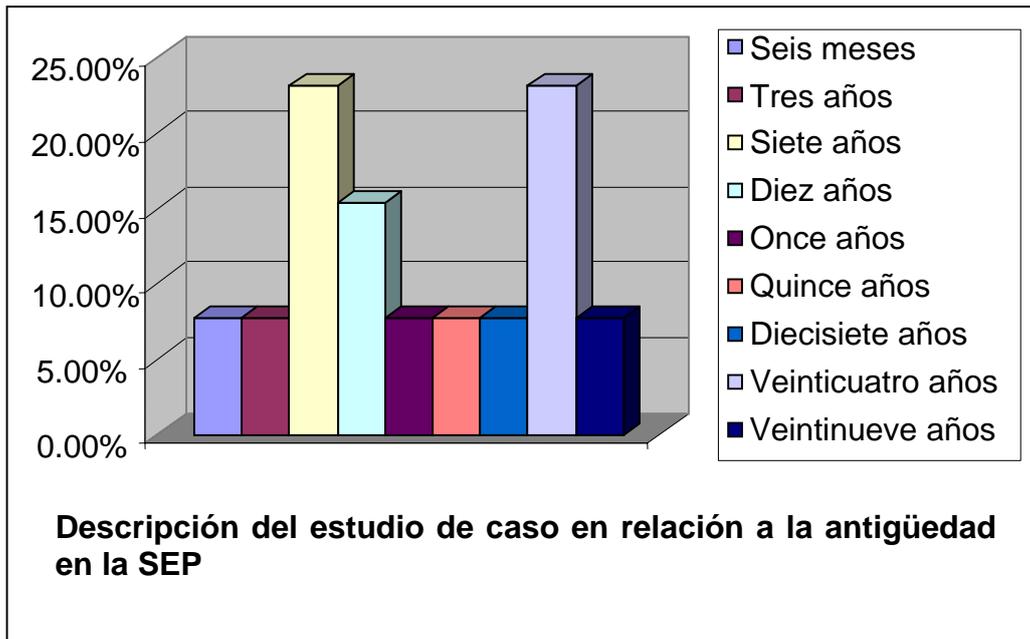
Así mismo, tan solo dos personas del caso total de estudio de investigación constan con **dos carreras** cifra que equivale a un 15.38%: una como Licenciada en Periodismo y otra como Puericulturista.



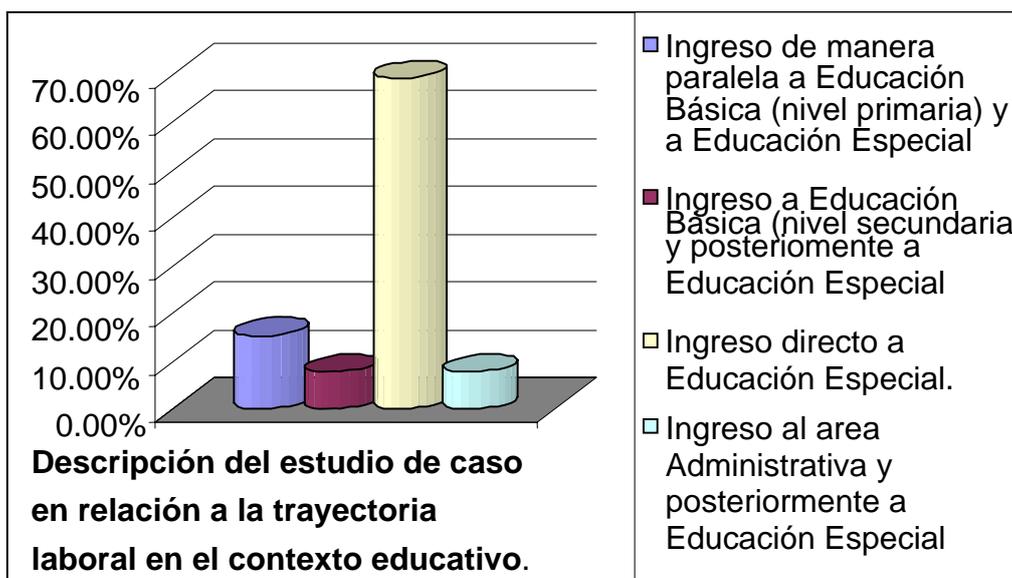
Y por último dentro de la preparación profesional solo tres personas cuentan con **estudios de maestría**, lo que equivale a un 23.07%.



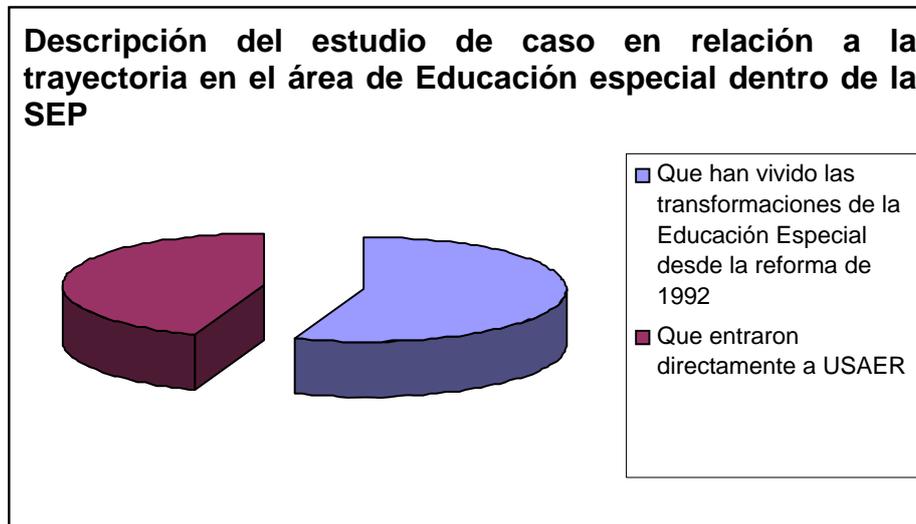
De acuerdo a la **antigüedad** de trabajo dentro de la **Secretaría de Educación Pública (SEP)** se descubrió que el 7.69% (una persona) consta con seis meses, otro 7.69% con tres años, un 23.07% (tres personas) con siete años, un 15.38% (dos personas) con diez años, un tercer 7.69% once años, otro 7.69% quince años, uno más de 7.69% diecisiete años, un 23.07% con 24 años y un último 7.69% con veintinueve años.



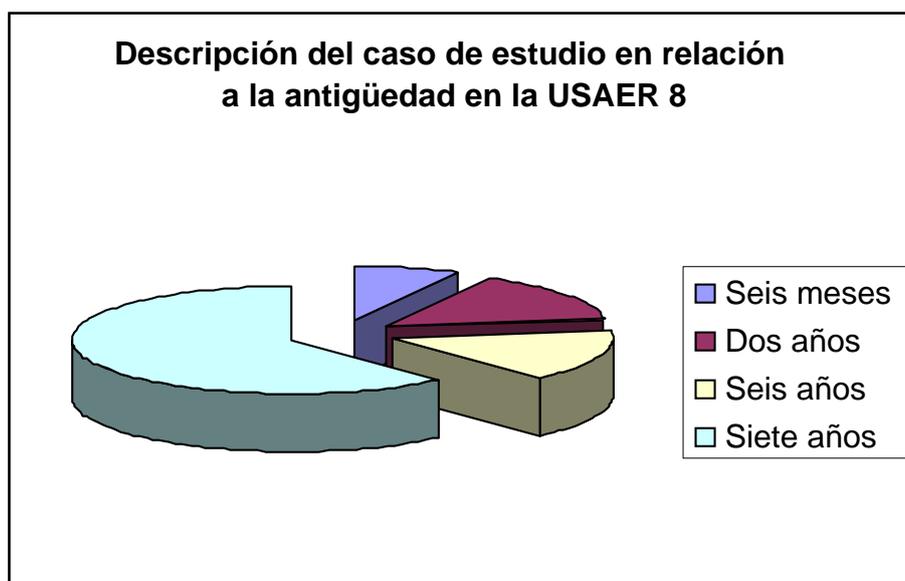
Sin embargo, se encontró que hay algunas diferencias **en las trayectorias de experiencia** en el ámbito educativo ya sea en educación especial, educación básica en nivel primaria y / o secundaria. Un **15.38%** representado por dos personas inicialmente ingresaron a Educación Básica (a nivel primaria) y de manera paralela a Educación Especial en otra plaza (en grupos integrados) que posteriormente se fueron reorientando a lo que hoy es USAER, una persona. la cual representa el **7.69%** se inició en educación básica (nivel secundaria) y se incorporó a Educación Especial (a la USAER 8), otro **69.23%** conformado por nueve personas se incorporaron directamente al sistema de Educación Especial y finalmente una persona representada por un **7.69%** de trayectoria administrativa que posteriormente se incorporó a la USAER 8.



Así mismo, se encontró que de las nueve personas que se incorporaron directamente al sistema de Educación Especial cinco de ellas, esto es; el **38.46%** vivieron las transformaciones de este, hasta lo que actualmente se conoce como USAER y otras cuatro, esto es; un **30.76%** entraron directamente a USAER (en específico a USAER 8).



Respecto a la **antigüedad en la USAER 8** se nota que es menos la diferencia al identificar que un 61.53% representado por ocho personas tiene una antigüedad de siete años, un 15.38% simbolizando a dos personas con seis años, otro 15.38% con dos años y un último 7.69% con seis meses.



Con el fin de responder a los objetivos planteados de la investigación sobre **los factores motivantes** es importante realizar el siguiente análisis de los resultados obtenidos.

I.- Respecto a los **Factores Motivantes de Origen Externo** se generaron las siguientes categorías:

1.- **Grupo de trabajo**, es considerado por el grupo como un factor motivante. Esta categoría se encuentra definida como la reunión de individuos en la que existe interacción de fuerzas y energías, consta con diversas características: como el actuar frente a frente, ser conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo, estar unidos por lazos emocionales, cálidos, íntimos y personales y que cada miembro perciba al otro como persona individual. Así mismo, el grupo reconoce que esta categoría también se distingue por poseer cualidades tales como; el reconocimiento que se le da al buen trabajo de cada uno de los integrantes, la apertura para hacer observaciones y la retroalimentación, el valor al trabajo realizado por cada uno, el apoyo mutuo, la motivación que se proporcionan, la confianza que existe entre sus integrantes, lo demandantes y exigentes que son al realizar su trabajo y una inercia de trabajo constante. Ejemplo de estas afirmaciones se reflejan en frases tales como:

- “En esta unidad hay reconocimiento, se valora, te dicen si vas bien o vas mal”.
- “Cuando sientes un grupo que te apoya sientes que puedes”.
- “Yo creo que no nada mas es la labor de nuestra directora, yo creo que hay muchos elementos en el grupo como el hecho de que te reconocen y que te motivan a realizar tu trabajo”.
- “Yo creo que también hay que decirles a los demás “oye que bien hiciste esto”. Y creo que hay muchas personas que se dan esta oportunidad, por que es una oportunidad, no creas que en otros ambientes de trabajo se puede, a veces decirle a alguien trabajas o haces bien se mueve con mucha envidia y cuando te lo reconocen yo creo es bueno”.
- “Como grupo te va uniendo más, tienes confianza en otras personas, e igual a veces puedes decirle que te preste un poquito ese espejo, que te veas y que te digan, hiciste bien o te faltó aquello”.
- “El mismo grupo te exige, quieras o no te empuja. La capacidad de trabajo es muy grande”.
- “El mismo grupo es demandante, te empuja y te jala su propia inercia”.
- “En diversos tiempos han existido pérdidas de familiares de algunos de los integrantes, con lo cual se ha tenido que abordar las situaciones de diversas maneras; pláticas, dinámicas grupales, consejos”.

2.- Categoría de **Estilo de supervisión de la directora de la USAER 8** el cual se refiere a la manera de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo que realiza a diario el grupo que conforma a la USAER 8, y **liderazgo** entendido como a la persona que es capaz de ser estratega

(planificación), organizador (procesos) y líder propiamente (inspiradores, innovadores, propiciadores del cambio), y que de acuerdo al grupo que conforma a la USAER 8 estos elementos característicos se encuentran estrechamente relacionados. También ponen de manifiesto y reconocen, que para que este grupo funcione tan bien, la persona que se encuentra a la cabeza cuenta con elementos tales como; la capacidad de dar confianza, una gran empatía, que lleva a la reflexión, que te reconoce, es flexible, que es una maestra de humanidad, conocedora del área y se aprende de ella. Se ejemplifica a continuación:

- “A lo largo de todos estos años que he estado en Educación Especial me he sentido motivada, pero en esta unidad sobre todo me he sentido muy a gusto. Yo siento que depende mucho de la cabeza que es -----, nos ha dado esa confianza, se que me puedo acercar y me puede entender, nos dice si vas bien o vas mal, nos da nuestro jalón”.
- “He sentido el trabajo de la maestra ----- (la directora de la USAER 8) de un líder, de un apoyo, con una gran empatía y el hecho de que no nos de la razón, sino que llega a que reflexiones para que se dé esa convivencia”.
- “Desde que llegué yo siento que es una buena líder y que igual es una persona muy empática de acuerdo a las necesidades de cada uno y de tu trabajo, hace que te sientas bien y que respondas de la misma forma con tu trabajo”.
- “Veo mucho a la maestra ----- como la líder, yo recuerdo en la normal una lectura que decía que un maestro tiene que ser siempre un maestro de humanidad, si eres un maestro que nada más vas a cumplir tu trabajo pues no tiene sentido y yo veo en eso la maestra ----- que es un líder pero también es una maestra de humanidad”.
- “Te reconoce”.
- “En estos tres años de trabajo que llevo aquí me parece acertado decir que tenemos a un gran líder”.
- “Entro a la USAER 8 y aprendo mucho de mi directora”.
- “En cierto momento del trabajo, surgió un “x” problema en una de las escuelas y dos de las integrantes del grupo se acercaron a platicarlo con la directora, esta les hizo reflexionar acerca del problema con lo que las integrantes tuvieron que tomar una decisión”.
- “Tras suscitarse cierta diferencia entre el grupo de trabajo, la directora tuvo que planear diversas estrategias para abordarla, llegar a un acuerdo y poder darle continuidad al trabajo”.
- “En momentos de crisis la directora escuchó, llevó a la reflexión y motivó al grupo”.

3.- Categoría de **políticas** las cuales se definen como aquellas que dentro de la comunidad laboral, tiene el propósito de guiar y determinar la actividad del trabajo y apoyar las actitudes y el comportamiento coherentes con dicha actitud. De **reglamentos entendidos por el grupo como lineamientos** de trabajo que son generados por la DGSEI y **normas** las cuales se refieren a la legislación propia que define anticipadamente cómo deberá funcionar la organización y que encuadran el trabajo del grupo de manera externa. En el

grupo de trabajo se notó que aunque para la vida del trabajo son indispensables, los integrantes los viven de manera no consciente, es decir, saben que existen las formas de trabajo proporcionadas por la organización educativa y las cumplen, sin embargo parece que estas formas de trabajo no les son tan importantes para llevarlo a cabo. Aún así parece ser que esta categoría da la pauta, los cambios, los procedimientos y la inercia del trabajo. Ejemplos de esta categoría se presentan a continuación:

- “Se ha empezado el ciclo escolar con la “preparación y actualización de trabajo” de acuerdo a lo que se pretende en este ciclo”.
- “El día de hoy se repasan lineamientos, se ve y analiza el video del Proyecto de Fortalecimiento en Iztapalapa Fase V. (lo cual es requerido por las mismas exigencias de las políticas en este ciclo)”.
- “Se realizaron planeamientos de trabajo, material y se revisaron que son barreras al aprendizaje y a la participación social y que son las necesidades educativas especiales de acuerdo a lineamientos de trabajo”.
- “La DGSEI cuenta con una serie de 30 documentos que abordan diversos temas de aprendizaje, enseñanza, de evaluación de gestión y problemas específicos”.

4.- Categoría de las **condiciones laborales** las cuales están conformadas por tres elementos: **La adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción** para minimizar el esfuerzo del operario y la pérdida de tiempo en la ejecución de la tarea. O puesto de otro modo como el ordenamiento, la composición y el ajuste de esto; Y las cuales son para el grupo de las mas importantes junto con **el mejoramiento del ambiente físico de trabajo**, de manera que el ruido, la falta de ventilación, iluminación y comodidad general en el trabajo no reduzca la eficiencia del trabajador y del trabajo; y por último **una distribución física de las máquinas y equipos** para racionalizar el flujo de la producción, o el reparto o colocación de máquinas y/o equipos a cada persona y su destino. Claros ejemplos de esta categoría son:

- “Para la evaluación inicial de los niños el grupo crea algunas pruebas”.
- “Durante la atención tanto a niños como a los padres de los niños que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación social, procuran hacerlo en un lugar con las menores interrupciones posibles, con buena iluminación, y que se encuentre ventilada”.
- “Se procura ordenar y organizar de la mejor manera el material que se ocupa como las hojas de solicitud del servicio, las carpetas dinámicas y los formatos de entrevista”.

5.- **La función directiva o estilo de supervisión del (de la) director (a) de las escuelas primarias** entendida como la forma de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo diario de la USAER 8 que se relaciona con la escuela. El director es concebido como un integrante más del grupo, incluso señalan que lo mismo pasa con los maestros. Así mismo,

señalan que para que esto pueda funcionar se necesita que la persona que cubra este cargo reconozca no una competencia sino un trabajo conjunto, además de que tenga la capacidad de confiar.

- “Esto no es una situación voluntaria del personal de la USAER, también depende de que la otra parte quiera, aquí es como una pareja, asea si una parte quiere y la otra no pues no se llega a nada, para que se llegue las dos partes tienen que querer”.
- “Hay maestros que confían y no compiten, incluso hasta se llegan a formar relaciones interpersonales más cercanas”.
- “Si un director no te apoya muchas veces no tienen caso”.

6.- Categoría de los **incentivos salariales** que se entienden como la remuneración del trabajo efectuado por una persona (dinero, bonificaciones, premios, recompensas materiales). Así mismo lo identifican como un pago seguro, fijo y mal remunerado.

- “Nos parece mal pagado, aunque se identifica como un medio de subsistencia y de seguridad ya que es un pago fijo, seguro y que nunca faltará”.

7.- La categoría en la que una **estructura de la organización** la cual se refiere a la organización en puestos y mandos dentro de la empresa y **el estilo de supervisión de autoridades superiores** la cual se refiere a la manera de dirigir de las personas que desempeñan en un puesto superior a los directores tanto de USAER como de las primarias, para este grupo no tiene la mínima idea del trabajo real que se realiza en la USAER 8.

II.- En relación a los **Factores de Origen Interno** se obtuvieron las siguientes categorías:

1.- La **responsabilidad** entendida como el responder o rendir cuentas de sus actos o de los de otros de acuerdo al rango que se tiene y a lo que se pide hacer en pro de las metas de la empresa, además de tomar al trabajo primero y por sobre todas las cosas, el asumir las consecuencias de los actos (sean errores o no) y el contar con la característica de resistencia a la frustración, obstáculos y conflictos que se presenten (a modo de ejemplo);

- “Que las broncas se resuelvan aquí y allá en el trabajo tenemos que dar nuestra mejor cara como unidad”.

el sentido de **afiliación** el cual se refiere como el deseo de establecer, mantener o renovar una relación afectiva positiva con otra/s persona/s; las **necesidades de tipo social** las cuales son entendidas como aquellas que

surgen en la conducta cuando las necesidades más bajas (fisiológicas y de seguridad) se encuentran relativamente satisfechas, principalmente las necesidades de cariño, amistad, participación, amor (este definido como “la manera en que uno se dá a las demás personas”), y además del compromiso compartido. Claro ejemplo de esto se refiere con frases como:

- “Tenemos un sentimiento personal”.
- “Creo que lo que tenemos aquí es que hemos compartido los compromisos”.
- “Ahora que comentas eso (refiriendo a la frase anterior) recordé que “X” fué la primera dentro de la unidad que se embarazó y fue un embarazo muy esperado por todos y la disfrutamos”.
- “Creo que desde ahí se marca esa unión que tenemos en lo afectivo”.
- “Quieras o no te colocan mucho el cariño, el afecto”.
- “Compartimos alegrías y pérdidas”.

y las **necesidades de estima** las cuales se identifican como las necesidades relacionadas con la forma por la cual el individuo se ve y se evalúa, primordialmente de aprobación del grupo y su reconocimiento; alientan e impulsa al grupo y se combinan con factores de origen externo. Como ejemplo:

- “En esta unidad hay reconocimiento, se valora, te dicen si vas bien o vas mal”.

2.- En esta categoría se encuentran factores tales como la **autorrealización** la cual se refiere a la tendencia de las personas a ser lo que pueden ser, a utilizar y aprovechar plenamente su capacidad, su potencial, en este caso se observan acciones tales como:

- “La actualización de estrategias”.
- “El estudio continuo para poder resolver aquellos casos que no se entienden”.
- “La curiosidad de investigar”.

el **logro** que es el deseo de hacer las cosas bien, de tener éxito en sus actuaciones y de alcanzar ciertos estándares de excelencia, para el grupo lo refieren como el alcance de metas;

- “Para el grupo este elemento se refiere a alcanzar una meta respecto a los niños”

la **competencia**, la cual en la investigación se refiere al deseo de la persona de conocer su entorno físico y social y de aprender a conseguir del mismo lo que precisa para tener éxito en las acciones que se lleva a cabo, el grupo también considera que ha sido necesario el conocerse y competir así mismos;

- “Se trata no solo de conocer el entorno, si no de conocerse y competir con uno mismo”.
- “Es irse superando a diario”.

y finalmente la **necesidad de salir adelante** definida como la porfía o disputa con obstinación funcional en la búsqueda intencional de metas, los cuales impulsan a realizar el trabajo del grupo.

- “Nuestro trabajo no ha sido miel sobre hojuelas, sin embargo el trabajo se realiza. Por sobre cualquier cosa primero está el trabajo y sale”.

3.- La categoría de **Necesidades de seguridad** que constituye el segundo nivel de las necesidades humanas. Son necesidades de seguridad, estabilidad, búsqueda de protección contra amenaza o privación y huida del peligro, y la cual se encuentra estrechamente relacionada con los factores motivantes de origen externo. Realmente en esta categoría dió paso a abrir nuevamente los incentivos salariales por medio de los cuales se obtienen lo necesario para cubrir esta necesidad como una casa, una manera de subsistir, el medio por el cual se obtiene la comida, ropa y otros bienes; y de **Necesidades fisiológicas** definidas como aquellas necesidades humanas que le llevan a sobrevivir. Entre estas encuentran la alimentación (hambre y sed), de sueño y reposo (cansancio), de abrigo (frío o calor), deseo sexual, y de entre las cuales en la unidad se identificaron como primordiales el sueño, el reposo y la alimentación. A continuación se presentan algunos ejemplos de esta situación:

- “Yo no dejo mi sueño por nada”.
- “Por todas las actividades que tenemos es fundamental el descansar”.

4.- Categoría de **Necesidades estéticas** que es donde los anhelos de las personas solamente se pueden satisfacer con belleza;

- “Esta tan solo se encuentra representada por la manera de vestirse, se combinan, buscan verse mejor”.

el **prestigio** el cual se acepta como la obtención de buena fama y la cual se considera viene sola por el trabajo que realizas de la **necesidad de estima** que son las necesidades relacionadas con la forma por la cual el individuo se ve y se evalúa.

- “Considero que no hace falta, el trabajo hecho habla por sí mismo”

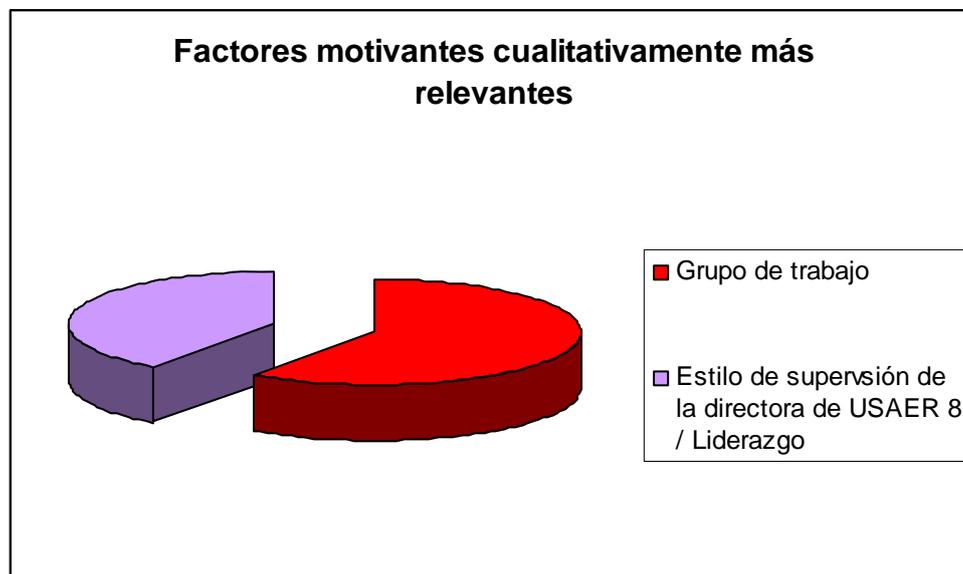
5.- El **Estatus** perteneciente a la **necesidad de estima** y entendido para la unidad como el lugar que se ocupa ante los demás, aunque realmente no es de mucha importancia. Aún así aparece. Algunos refieren:

- “El lugar que se ocupe o no se ocupe no importa, lo importante es hacer bien las cosas”.
- “No es algo que busquemos”.

III.- Respecto a los **Factores Motivantes Cualitativamente más Relevantes** en la realización del trabajo del grupo que conforma la USAER 8, las categorías quedaron de la siguiente manera:

1.- **Grupo de trabajo**, el cual es visto así mismo por el grupo como un factor motivante.

2.-Categoría de **Estilo de supervisión de la directora de la USAER 8** en estrecha relación con el **liderazgo**.



3.- El grupo matizado con los factores de **responsabilidad, afiliación, necesidades de tipo social** (entre las que se encuentran el cariño, amistad, participación, amor) y **necesidades de estima** (como la aprobación del grupo y su reconocimiento).

4.- Los factores de **autorrealización, logro, competencia, necesidad de salir adelante** impulsando al grupo.

IV.- En cuanto al objetivo de **Caracterizar al Grupo de la USAER 8** en relación a sus factores motivantes se hace referencia a lo siguiente:

Es un grupo de trabajo que se encuentra **integrado** en su mayoría por personas de sexo femenino, que en cuanto a la **edad** se caracteriza por estar formado por personas que oscilan entre los 26 y 50 años y que de acuerdo a Papalia, Wendkos y Duskin (2004) se dividen tanto en personas de edad adulta temprana como de edad adulta intermedia, que en cuanto a la **formación profesional** consta con una diversa plantilla integrada por profesionistas de Trabajo Social, de Licenciadas en Audición y Lenguaje, Maestras Normalistas y en su mayor representación Licenciados en Psicología, y que dentro de estas, dos personas cuentan con doble carrera (licenciada en Periodismo y otra como Puericulturista) y tres con estudios de maestría, entendiéndose así, que se trata de un grupo con los conocimientos teóricos-metodológicos y las competencias necesarios para manejarse de manera eficaz dentro del área educativa. Así mismo se encuentra que respecto a **la antigüedad dentro de la Secretaría de Educación Pública** hay personas con tres, siete, diez, once, quince, diecisiete, veinticuatro, veintinueve años y con seis meses, y que dentro de esta con algunas diferencias en cuanto a la **trayectoria de experiencia laboral**, aunque en su mayoría se encuentran representadas por personas que ingresaron directamente a Educación Especial, y de las cuales, algunas vivieron las transformaciones de esta, hasta lo que actualmente se conoce como USAER y otras tantas que entraron directamente a USAER, y finalmente que en lo que respecta a la **antigüedad en el servicio de la USAER 8** existen integrantes con siete, seis y dos años y una con seis meses.

En la realización del trabajo educativo en esta unidad, consideran particularmente de mayor importancia a los factores motivantes del **grupo de trabajo**, en el cual se posee la característica de la **responsabilidad** y en donde se ponen de manifiesto el sentido de **afiliación** y las **necesidades de tipo social** tales como el cariño, amistad, participación, y amor (este definido como “la manera en que uno se dá a las demás personas”), así como las **necesidades de estima** tales como la aprobación del grupo y su reconocimiento.

Cabe destacar que mucho del funcionamiento de este grupo se debe al **estilo de supervisión de la directora de la USAER 8**, el cual se distingue por poseer la cualidad de ser una **líder** y quien además se considera como una más de este grupo.

De igual manera, la mayoría de los integrantes comparten la necesidad de explotar su potencial propio y dar el máximo de ellos, o dicho de otra manera, de alcanzar su **autorrealización**, lo cual para poder lograrlo se fijan las metas y las alcanzan (**logro**) dinamizando elementos tales como la **competencia** y la **necesidad de salir adelante**.

V.- De acuerdo a nuestro objetivo general de **Conocer los Factores Motivantes** del grupo de la USAER 8 en su trabajo inclusivo, se encontró que:

El factor motivante de mayor relevancia en esta unidad es el mismo **grupo de trabajo**, lo cual corrobora la frase expuesta por Gellerman (1979) de que los grupos pueden ejercer un empuje mucho más poderoso en la motivación de los trabajadores que toda la fuerza combinada de incentivos salariales, disciplina, y hasta la misma seguridad del trabajo. La pregunta obligada en este momento es ¿pero por qué este factor?.

La respuesta se encuentra en la dinámica que se han permitido seguir los integrantes del grupo y que actualmente son compartidos por todos. Ejemplo de esta situación se da cuando el factor interno de la **responsabilidad** (se entiende como el responder o rendir cuentas de sus actos o de los de otros de acuerdo al rango que se tiene y a lo que se pide hacer en pro de las metas de la empresa) se encuentra bastante arraigado en los valores de los integrantes y que frases como “nuestro trabajo no ha sido miel sobre hojuelas, sin embargo el trabajo se realiza. Por sobre cualquier cosa primero está el trabajo y sale”, “tenemos que asumir las consecuencias de los actos, sean errores o no, así como el hecho de realizar y comprometerse con las cosas”, “el mismo grupo es demandante, te empuja y te jala su propia inercia”, “El mismo grupo te exige, quieras o no te empuja. La capacidad de trabajo es muy grande” lo corroboran.

Al mismo tiempo, **necesidades sociales** como la amistad, el afecto, el cariño, la participación y el amor (este definido como “la manera en que uno se dá a las demás personas”) las cuales e ilustran con las frases “yo creo que hay muchos elementos en el grupo como el hecho de que te reconocen y que te motivan a realizar tu trabajo”, “como grupo tienes confianza en otras personas”, “cuando sientes que un grupo te apoya sientes que puedes”, “creo que lo que tenemos aquí es que hemos compartido los compromisos”, “---- se embarazó primero y fue un embarazo muy esperado para todos y la disfrutamos. Creo que desde ahí se marca esa unión que tenemos en lo afectivo”, “el grupo te coloca mucho el cariño, el afecto”, “compartimos alegrías y pérdidas”; **necesidades de estima** tales como la aprobación del grupo y su reconocimiento los cuales son manifestadas en frases como “en esta unidad hay reconocimiento, se valora, se dice si vas bien o vas mal”, “el mismo grupo es de apoyo”, y el sentido de **afiliación** entendido como el deseo de establecer, mantener o renovar una relación afectiva positiva con otra/s persona/s, se ponen en juego dentro de su actividad diaria.

Es importante puntualizar que este **grupo de trabajo** se encuentra en proceso de consolidarse como un “**equipo de trabajo**” ya que, elementos tales como “la existencia de confianza en las relaciones”, la similitud de valores en el trabajo, el número reducido de personas por los que se encuentra conformado el grupo, el intercambio de afectos reflejados en sus necesidades sociales, sus necesidades de estima, el mutuo compromiso entre el mismo grupo y la organización para la que trabajan y en la cual existen intercambio de funciones y actividades con flexibilidad, el manejo de sus diferencias de opinión y/o enfoque, y el tiempo invertido significativo a trabajar unidos, juntos, y a tomar

decisiones, se hacen presentes y que de acuerdo a González (2007) son necesarios para formarlos como tal.

Por otro lado, hace referencia Bravo (1998) que para que exista un equipo de trabajo es necesario que el grupo pase y elabore una serie de etapas y las cuales a continuación se describen y se comparan en relación a la unidad:

1.- Etapa de dependencia a la autoridad formal: Dado que se inicia en un lugar nuevo, con personas nuevas y nadie sabe como organizarse se apegan a su dirección.

En este sentido, en lo que se refiere a la unidad todos eran desconocidos, con formaciones diversas, y de procedencias distintas, para muchos el área de trabajo era nueva, para otros familiar y para algunos otros era tan solo un cambio de políticas (fue el caso de la directora), por lo que los integrantes se apegaron a su dirección.

“Entregué papeles para saber si podía participar en la SEP y después de unos meses me llamaron para integrarme a la USAER y desde el inicio colaboro en la USAER 8”, “llegué a trabajar a la SEP por invitación de una amiga, cuando se creó USAER 8, yo le solicité a mi jefa que me enviaran por que deseaba cambiar de actividad”, “cuando egresé de la licenciatura en psicología educativa me invitaron a trabajar en educación especial, ingresé en grupos integrados B y después como psicólogo en USAER 8”, “la inquietud de trabajar siempre con niños y el manejo del lenguaje manual, y con la propuesta para trabajar en USAER es que llego aquí”, “inicié trabajando en educación Especial con grupos integrados, después desaparecen los grupos Integrados y se forma la USAER. Luego se forma esta USAER con personal de otras unidades que sobraban y fue así como llegué aquí”.

2.- Etapa de contra dependencia: Aquí se tratan de instaurar otras formas de liderazgo, los miembros tienen menos ansiedad y menos dependencia a líder.

En cuanto a la USAER 8 este proceso se vio intensificado cuando poco a poco se fueron dando confianza y fueron desarrollando su capacidades personales en su ámbito de trabajo y con el cual se fue instalando poco a poco una directividad de manera horizontal, y en donde se reconocía a cada uno de los integrantes y sus puntos de vista.

3.- Etapa de la independencia: Existe una aparente cohesión, lucha de individuos y la organización y hostilidad entre los miembros.

Parece que en este sentido frases tales como “el grupo ha pasado por algunas crisis”, “hemos tenido nuestros problemas tanto en la unidad como fuera de ella” ejemplifican de mejor esta etapa. Sin embargo, apuntan respecto a esta situación “que estas malas experiencias les ha dado la sabiduría de poder avanzar como equipo”, situación que ahora los encuadra sino por completo al menos sí en una gran parte de la cuarta etapa...

4.- Etapa de interdependencia: en la cual se encuentra una estabilidad del grupo, sano manejo de las diferencias interpersonales, conciencia de la

capacidad de aportar y de nutrir como equipo a su organización, estima personal, clara diferencia entre el aporte individual y la fuerza de los otros aportes del grupo, es decir una relación de ganar / ganar.

Ahora bien, continuando con el conocimiento de los factores motivantes, se hace necesario enfatizar que de igual forma, el funcionamiento de este grupo depende también del trabajo que ejerce la cabeza de esta unidad o el **estilo de supervisión de la directora de la USAER 8**, el cual según el grupo se distingue por poseer la cualidad de una **líder** y a la vez una más del grupo.

Con este reconocimiento que le da el grupo a su directora, se corrobora aún más el hecho de que este grupo se encuentra en aras de constituir un equipo de trabajo, ya que de acuerdo a González (2007) es necesario la distinción de los integrantes para llegar a ser un líder y a la vez del líder para formar un equipo.

Se recuerda que en esta investigación el elemento de **estilo de supervisión de la directora de la USAER 8** se define como la manera de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo que realizan a diario el grupo que conforma USAER 8, y el **liderazgo** como aquella persona que es capaz de ser estrategas (planificación), organizadores (procesos) y líderes propiamente (inspiradores, innovadores, propiciadores del cambio). Y que de acuerdo a nuestro marco teórico se relaciona con lo que el investigador L. Kahn describe como los supervisores con mayor éxito, o como aquellos que combinan las orientaciones de centralización en el empleado y las de centralización en la producción”.

Por otro lado de acuerdo a la tesis de la rejilla de estilos gerenciales el estilo de supervisión se asimila a la **Administración por equipos** la cual insiste en tener excelencia en ambas áreas integrando la máxima sensibilidad hacia la gente con la máxima preocupación por la producción. Considera que los dos intereses son totalmente interdependientes, y se basa en la suposición fundamental de que “la gente apoya lo que ayuda a crear”. El gerente que escoge este tipo de administración no renuncia a su autoridad, sino que actúa como entrenador, consejero y asesor que comunica sentimientos y hechos a sus empleados con el fin de encontrar soluciones creativas a los problemas. Esta situación se puede notar con las frases expuestas por los integrantes tales como: “A lo largo de todos estos años que he estado en Educación Especial me he sentido motivada, pero en esta unidad sobre todo me he sentido muy a gusto. Yo siento que depende mucho de la cabeza que es -----, nos ha dado esa confianza, se que me puedo acercar y me puede entender, nos dice si vas bien o vas mal, nos da nuestro jalón”, “he sentido el trabajo de la maestra ----- (la directora de la USAER 8) de un líder, de un apoyo, con una gran empatía y el hecho de que no nos de la razón, sino que llega a que reflexiones para que se dé esa convivencia”, “desde que llegué yo siento que es una buena líder y que igual es una persona muy empática de acuerdo a las necesidades de cada uno y de tu trabajo, hace que te sientas bien y que respondas de la misma forma con tu trabajo”, “veo mucho a la maestra ----- como la líder, yo recuerdo en la normal una lectura que decía que un maestro tiene que ser siempre un maestro de humanidad, si eres un maestro que nada más vas a cumplir tu

trabajo pues no tiene sentido y yo veo en eso la maestra ----- que es un líder pero también es una maestra de humanidad”.

Así mismo se combina con los factores como la **autorrealización** la cual se refiere a la tendencia de las personas a ser lo que pueden ser, a utilizar y aprovechar plenamente su capacidad, su potencial; el **logro** que es el deseo de hacer las cosas bien, de tener éxito en sus actuaciones y de alcanzar ciertos estándares de excelencia, para el grupo este elemento se refiere a alcanzar una meta favorable respecto a los niños”, y que frases como “el grupo te exige, es demandante, te empuja, te jala su propia inercia”, “la capacidad de trabajo es muy grande”; la **competencia**, la cual en la investigación se refiere al deseo de la persona de conocer su entorno físico y social y de aprender a conseguir del mismo lo que precisa para tener éxito en las acciones que se lleva a cabo, que también refiere para el grupo a “conocer y competir con uno mismo”; y la **necesidad de salir adelante**, definida como la porfía o disputa con obstinación funcional en la búsqueda intencional de metas, los cuales impulsan a realizar el trabajo del grupo.

Aparentemente, se da la impresión de que el grupo con esto factores producen la dinámica de logros (que son sus metas), la competencia dan las herramientas, y la necesidad de salir adelante dan la fuerza para llegar a la autorrealización del grupo.

Se identificaron también, que otros factores, aparentemente de importancia media en la realización del trabajo inclusivo de este grupo, se conjugan a los anteriores ya mencionados. Entre estos podemos encontrar de manera externa a las **políticas** las cuales se definen como aquellas que dentro de la comunidad laboral, tiene el propósito de guiar y determinar la actividad del trabajo y apoyar las actitudes y el comportamiento coherentes con dicha actitud y que de acuerdo a Aguerrondo (2006) están representadas por la dimensión política o el permiso expreso que se requiere para realizar innovaciones en el sistema educativo y por la dimensión organizativa-administrativa o los procedimientos que se insertarán en las instituciones educativas.

Los **reglamentos entendidos por el grupo como lineamientos** de trabajo que son generados por la DGSEI y **normas** las cuales se refieren a la legislación propia que define anticipadamente cómo deberá funcionar la organización y que dado que se encuentra dentro del contexto educativo en el que se encuentran relacionadas todas las dimensiones y dentro de un sistema burocrático de acuerdo a Weber, se encuentran en estrecha relación con las políticas. Como ejemplo se tiene que “existen comisiones de material didáctico”, “se hacen fichas de trabajo”, “se les asigna acciones, actividades al grupo” y “el trabajar más directamente con el alumno”.

Las **condiciones laborales** las cuales están conformadas por tres elementos: **La adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción** para minimizar el esfuerzo del operario y la pérdida de tiempo en la ejecución de la tarea. O puesto de otro modo como el ordenamiento, la composición y el ajuste de esto; **una distribución física de las máquinas y equipos** para racionalizar el flujo de la producción, o el reparto o colocación de

máquinas y/o equipos a cada persona y su destino; y el **mejoramiento del ambiente físico de trabajo**, de manera que el ruido, la falta de ventilación, iluminación y comodidad general en el trabajo no reduzca la eficiencia del trabajador y del trabajo. Claro ejemplo de esto se refiere a “la creación de algunas pruebas para la evaluación inicial de los niños”, “el procurar hacer la atención a los niños y los padres de los niños que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación social en un lugar con las menores interrupciones posibles, con buena iluminación, y que se encuentre ventilada”.

De manera interna se encontraron nuevamente a las **Necesidades de seguridad** pero en este caso necesidades de seguridad, estabilidad, búsqueda de protección contra amenaza o privación y huida del peligro, y la cual se encuentra estrechamente relacionada con los **incentivos salariales**; las **necesidades fisiológicas** definidas como aquellas necesidades humanas que le llevan a sobrevivir y entre las que se destacan a el sueño, el reposo y la alimentación; las **necesidades estéticas** que es donde los anhelos de las personas solamente se pueden satisfacer con belleza; y el **prestigio** de la **necesidad de estima** que son las necesidades relacionadas con la forma por la cual el individuo se ve y se evalúa.

Y finalmente factores motivantes de menos relevancia se encontraron en relación a este grupo. Entre ellos la **estructura de la organización** la cual se refiere a la organización en puestos y mandos dentro de la empresa; **el estilo de supervisión de autoridades superiores** la cual se refiere a la manera de dirigir de las personas que desempeñan en un puesto superior a los directores tanto de USAER como de las primarias, el **estatus** perteneciente a la **necesidad de estima** y entendido para la unida como el lugar que se ocupa ante los demás, aunque realmente no es de mucha importancia y **la función directiva o estilo de supervisión del (de la) director (a) de las escuelas primarias** entendida como la forma de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo diario de la USAER 8 que se relaciona con la escuela.

## CONCLUSIONES.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se logró verificar las hipótesis de trabajo, se pudo cumplir con los objetivos planteados y se contestó el planteamiento de problema de esta investigación.

1. En relación a las hipótesis de trabajo:

- ¿Existe la presencia tanto de factores motivantes de origen externo como interno en la realización del trabajo de la USAER 8?  
- Se encontró la existencia tanto de factores motivantes de origen externo como interno en la realización del trabajo de la USAER 8.
- ¿Los factores de origen externo tienen mucha mayor relevancia que los internos en la realización del trabajo de la USAER 8?  
- Dentro de estos factores se obtuvo que los factores de origen externo presentan mayor relevancia respecto a los internos en su quehacer educativo.
- ¿Entre los factores motivantes de origen externo los de mayor influencia se encuentran el estilo de supervisión de la Directora de USAER 8, el liderazgo de la Directora de la unidad, y el grupo?  
- Se corroboró que dentro de los Factores Motivantes de origen externo los de mayor influencia son el Grupo, el Estilo de supervisión de la directora de USAER 8 y el Liderazgo.
- ¿Son la autorrealización, las necesidades sociales, el logro, la competencia y la estima los factores motivantes de origen internos más significativos?  
- Respecto a los Factores Motivantes de origen interno se identificaron que la Responsabilidad, la necesidad de amistad, afecto, cariño y de asociación pertenecientes a las Necesidades Sociales, aprobación social y reconocimiento del grupo de la Necesidad de Estima, Afiliación, la Autorrealización, el Logro, la Competencia y la necesidad de salir adelante son de mayor relevancia en su trabajo.

2.- Respecto al planteamiento del problema se encontraron los factores motivantes que presenta el grupo que conforma a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular 8 (USAER 8).

3.- En relación al objetivo general se cumplió al conocer los Factores Motivantes del grupo de la USAER 8 en la realización de su quehacer educativo.

4.- De acuerdo a lo planteado en los objetivos específicos:

4.1) Se identificaron los Factores Motivantes del grupo de USAER 8 dentro del ámbito educativo. Entre estos se encontraron a:

- Grupo de trabajo
- Estilo de supervisión de la directora de la USAER 8
- Liderazgo
- Políticas
- Reglamentos entendidos por el grupo como lineamientos
- Normas
- Condiciones laborales
- La función directiva o estilo de supervisión del (de la) director (a) de las escuelas primarias
- Incentivos salariales
- Estructura de la organización
- El estilo de supervisión de autoridades superiores
- Factores de Origen Interno
- Responsabilidad
- Afiliación
- Necesidades de tipo social
- Necesidades de estima
- Autorrealización
- Logro
- Competencia
- Necesidad de salir adelante
- Necesidades de seguridad
- Necesidades fisiológicas
- Necesidades estéticas
- Prestigio
- Estatus

4.2) Se conocieron los factores motivantes de origen externo que contribuyen a producir el trabajo de nuestro caso de estudio la USAER 8.

- Grupo de trabajo
- Estilo de supervisión de la directora de la USAER 8
- Liderazgo
- Políticas
- Reglamentos entendidos por el grupo como lineamientos
- Normas
- Condiciones laborales: Entre los que se encontraron la adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción; la distribución física de máquinas y equipos; y el mejoramiento del ambiente físico de trabajo.

- La función directiva o estilo de supervisión del (de la) director (a) de las escuelas primarias
- Incentivos salariales
- Estructura de la organización
- El estilo de supervisión de autoridades superiores

4.3) Se determinaron que factores motivantes de origen interno contribuyen en la realización de su labor educativa.

- Responsabilidad
- Afiliación
- Necesidades de tipo social: Como la amistad, el afecto, el cariño, la participación y el amor.
- Necesidades de estima: Como el reconocimiento, la aprobación del grupo estatus y prestigio.
- Autorrealización
- Logro
- Competencia
- Necesidad de salir adelante
- Necesidades de seguridad: La cual se encuentra relacionada con el dinero para obtener protección contra los cambios climáticos y seguridad de habitación.
- Necesidades fisiológicas: entre las que se encuentran la alimentación, el sueño y reposo.
- Necesidades estéticas
- Prestigio

4.4) Se determinaron aquellos factores motivantes que son cualitativamente más relevantes en la realización del trabajo de la USAER 8 y que de acuerdo a las categorías quedaron de la siguiente manera:

- Grupo.
- Estilo de supervisión de la directora de la USAER 8- Liderazgo.
- Responsabilidad-sentido de afiliación-necesidades de tipo social (cariño, amistad, participación, amor)-necesidades de estima (aprobación del grupo y su reconocimiento).
- Autorrealización-logro-competencia-necesidad de salir adelante.

## **SUGERENCIAS.**

De acuerdo a los resultados que se consiguieron en esta investigación, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Realizar investigaciones en otros grupos de USAER sobre los factores motivantes.
- Llevar a cabo una investigación de tipo comparativo respecto a las categorías cualitativamente más relevantes de esta investigación en otros grupos de USAER y de Educación Especial.
- Realizar una investigación de tipo correlacional entre los factores motivantes y el funcionamiento de las USAER.
- Llevar a cabo una investigación similar en las dimensiones política, organizativa-administrativa, cultural y pedagógica del sistema de educación básica a nivel primaria.
- Hacer una investigación comparativa entre la población que labora en el sistema educativo regular a nivel básico (primaria) y la población del sistema educativo especial.
- Seguir realizando investigaciones de este tipo para obtener mayor información respecto a los factores motivantes en los ámbitos educativos en México.

## **APORTACIONES.**

- Se dá una descripción a profundidad de los factores motivantes que muestra el grupo que conforma la USAER 8.
- Se proporciona una caracterización del grupo de la USAER 8 en su trabajo inclusivo.
- Proporciona un trabajo que pueda ofrecer un mayor preámbulo de información para futuras investigaciones relacionadas en el tema de factores motivantes en las USAER.
- Se propone una “Encuesta de Factores Motivantes” para la recolección de estos datos desde la perspectiva cualitativa de la investigación.
- Sugiere algunos factores motivantes que pudieran ser cualitativamente de mayor influencia para otros USAER.
- La devolución de los resultados encontrados en la investigación al grupo para la mejora en su trabajo.

## **LIMITACIONES.**

A continuación se hace mención de las limitaciones que se presentaron para la realización del estudio:

- Dado que es una investigación cualitativa y en particular un estudio de caso, no existe la posibilidad de generalizar los resultados.
- Los pocos tiempos que se obtuvieron para el trabajo de campo.

# ANEXOS

## FICHA DE IDENTIFICACIÓN.

A continuación se te presenta una ficha de identificación personal, se te pide nos ayudes a contestar de la manera más sincera posible. Esto con el fin de obtener algunos datos en beneficio a la investigación que se lleva a cabo en el grupo de trabajo. Los datos aquí proporcionados serán utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación y se manejarán de manera confidencial. **¡Gracias!**

1.- Nombre:

2.- Edad:

3.- Formación profesional (incluye cursos, diplomados, estudios de posgrado y otras carreras si es que las tienes):

4.- Función que desempeñas dentro de la unidad:

5.- Antigüedad que tienes en la USAER 8:

6.- Años de servicio en la SEP:

7.- Años de servicio fuera de la SEP:

8.- ¿Por qué trabajas en el área de Educación Especial?:

9.- Escribe brevemente como fue que llegaste a la USAER 8:

## ENCUESTA DE FACTORES MOTIVANTES.

A continuación se te presenta una serie de grupos, compuestos cada uno de ellos por cinco elementos motivantes y su definición. Se te pide, que de la manera más sincera posible marques con una "X" aquellos de cada grupo que tu consideres representan una motivación para llevar a cabo tu trabajo.

Se te recuerda que los datos que proporcionas serán utilizados única y exclusivamente para fines de la investigación y se manejarán de manera confidencial ¡**Gracias!**

### DATOS PERSONALES.

Nombre:

Edad:

Fecha:

### GRUPO I

1.- Incentivos salariales..... ( )

- La remuneración del trabajo efectuado por una persona (dinero, bonificaciones, premios, recompensas materiales).

2.- La adecuación de instrumentos y herramientas de trabajo, y de equipos de producción..... ( )

- El ordenamiento, la composición y el ajuste de estos para minimizar el esfuerzo del operario y la pérdida de tiempo en la ejecución de la tarea.

3.- La distribución física de las máquinas y equipos..... ( )

- Reparto o colocación de máquinas y/o equipos a cada persona y su destino para racionalizar el flujo de la producción.

4.- Mejoramiento del ambiente físico de trabajo..... ( )

- Hacer que el ambiente físico de trabajo sea mejor de lo que era, de manera que el ruido, la falta de ventilación, iluminación y comodidad general en el trabajo no reduzca la eficiencia del trabajador.

5.- Estructura de la organización..... ( )

- Es la organización en puestos y mandos dentro de la empresa.

## GRUPO II

- 1.- Normas y reglamentos..... ( )  
- Las normas son las reglas que gobiernan el comportamiento de los miembros del grupo.
- 2.- Grupo de trabajo..... ( )  
- Se entiende como la reunión de individuos en la que existe interacción de fuerzas y energías, y en la cual estos constan con ciertas características como el actuar frente a frente, el ser conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo, estar unidos por lazos emocionales cálidos, íntimos y personales y que cada miembro perciba al otro como persona individual.
- 3.- Estilo de supervisión de la directora de USAER 8..... ( )  
- Se refiere a la manera de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo que realizan a diario el grupo que conforma USAER 8.
- 4.- Estilo de supervisión del (de la) director (a) de las escuelas primarias.... ( )  
- La forma de dirigir, contribuir, revisar, controlar, inspeccionar y verificar el trabajo diario de la USAER 8 que se relaciona con la escuela.
- 5.- Estilo de supervisión de autoridades superiores.....( )  
- Se refiere a la manera de dirigir de las personas que desempeñan en un puesto superior a los directores tanto de USAER como de las primarias.

## GRUPO III

- 1.- Políticas..... ( )  
- Se definen como aquella que dentro de la comunidad laboral, tiene el propósito de guiar y determinar la actividad del trabajo y apoyar las actitudes y el comportamiento coherentes con dicha actitud.
- 2.- Liderazgo..... ( )  
- Se refiere a la persona que es capaz de ser estrategas (planificación), organizadores (procesos) y líderes propiamente (inspiradores, innovadores, propiciadores del cambio).
- 3.- Responsabilidad..... ( )  
- Responder o rendir cuentas de sus actos o de los de otros de acuerdo al rango que se tiene y a lo que se pide hacer en pro de las metas de la empresa.
- 4.- Poder..... ( )  
- Deseo de las personas de obtener o mantener el control de los medios que les permitan dirigir, dominar o influir en el comportamiento de los demás.
- 5.- Afiliación..... ( )  
- Es el deseo de establecer, mantener o renovar una relación afectiva positiva con otra/s persona/s.

## GRUPO IV

- 1.- Autorrealización..... ( )  
- Tendencia de las personas a ser lo que pueden ser, a utilizar y aprovechar plenamente su capacidad, su potencial.
- 2.- Logro..... ( )  
- Es el deseo de hacer las cosas bien, de tener éxito en sus actuaciones y de alcanzar ciertos estándares de excelencia.
- 3.- Competencia..... ( )  
- El deseo de la persona de conocer su entorno físico y social y de aprender a conseguir del mismo lo que precisa para tener éxito en las acciones que se lleva a cabo.
- 4.- Necesidades fisiológicas..... ( )  
- Son aquellas necesidades humanas que le llevan a sobrevivir. Entre estas encuentran la alimentación (hambre y sed), de sueño y reposo (cansancio), de abrigo (frío o calor), deseo sexual.
- 5.- Necesidades de seguridad..... ( )  
- Constituye el segundo nivel de las necesidades humanas. Son necesidades de seguridad, estabilidad, búsqueda de protección contra amenaza o privación y huida del peligro.

## GRUPO V

- 1.- Necesidades sociales..... ( )  
- Son aquellas que surgen en la conducta cuando las necesidades más bajas (fisiológicas y de seguridad) se encuentran relativamente satisfechas. Entre estas necesidades sociales están la necesidad de asociación, de participación de aceptación por parte de los compañeros, de intercambio de amistad, de afecto y de amor.
- 2.- Necesidades de estima..... ( )  
- Son las necesidades relacionadas con la forma por la cual el individuo se ve y se evalúa. Involucra la autoapreciación, la autoconfianza, la necesidad de aprobación social y de respeto, de estatus, de prestigio y de consideración. Incluye además el deseo de fuerza y de adecuación, de confianza frente al mundo, independencia y autonomía.
- 3.- Necesidades de autorrealización..... ( )  
- De acuerdo con Maslow se refiere a lo que un hombre puede ser, y tiene que serlo. Se relacionan con la realización del propio potencial y superación continua. Esa tendencia se expresa por medio del impulso que la persona tiene para crecer más de lo que es y de ser todo lo que puede ser
- 4.- Necesidades estéticas..... ( )  
- Aquí es donde los anhelos de las personas solamente se pueden satisfacer con belleza.

5.- Necesidad de salir adelante..... ( )  
- Se refiere a la porfía o disputa con obstinación funcional en la búsqueda intencional de metas.



## BIBLIOGRAFÍA.

Adair John (2005); "Como motivar: ¿Qué nos mueve a lograr la excelencia?"; Fondo Editorial LEGIS.

Aguerrondo Inés (2006); "¿Por qué sobrevive la innovación y que hace que funcione?"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Anduela María (2002); "Dinámica de grupos en educación"; Editorial Trillas.

Arce Rincón Manuel (1977); "Guía de acción para la motivación del personal"; Editorial Diana.

Arco Tirado José Luis, Fernández Castillo Antonio (2004); "Necesidades Educativas especiales: Manual de Evaluación e Intervención Psicológica"; Editorial Mc Graw Hill.

Arias Galicia Fernando (2002); "Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento"; Editorial Trillas.

Ávila Raúl (1993); "Lengua y cultura"; Editorial Trillas.

Basaglia Franco (1984); "La mayoría Marginada"; Editorial Fontanera 10.

Bautista Rafael (2002); "Necesidades educativas especiales"; Ediciones ALJIBE.

Booth Tony y Ainscow Mel (2000); Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Seminario Regional "Atención a la Diversidad en la Escuela Pública". Edited for Mark Vaughan para The Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.

Bravo Juan (1998); "Temas del trabajo"; Ediciones Díaz de Santos.

Casassus Juan (2006); "Fuerzas impulsoras en la innovación educativa"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Cofer C.N., Appley M.H. (1991); "Psicología de la motivación"; Editorial Trillas.

Cueli José, Reidl Lucy, Martí Carmen, Lartigue Teresa, Machaca Pedro (2003); "Teorías de la personalidad"; Editorial Trillas.

Chiavenato Idalberto (2005); "Introducción a la teoría general de la administración"; Editorial Mc Graw Hill.

De la Fuente Ramón (1996); "Psicología médica: Nueva Versión"; Editorial Fondo de cultura económica.

Díaz Portillo Isabel (2003); "Técnicas de la Entrevista Psicodinámica"; Editorial Pax México.

Diccionario de la lengua española (1999); Ediciones Larousse.

Fierro Cecilia (2006); "En búsqueda de la Equidad Educativa"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Frola Ruiz Patricia (2004); "Un niño especial en mi aula: hacia las escuelas incluyentes. Conceptos y actividades para niños y maestros"; Editorial Trillas.

García Cedillo Ismael, Escalante Herrera Iván, Escandón Minutti Ma. Carmen, Fernández Torres Luis Gerardo, Mustri daba Antonia, Puga Vázquez Rosa Iliana (2000); "La integración educativa en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias"; SEP.

Gellerman Saúl W. (1979); "Motivación y productividad"; Editorial Diana.

Gómez Navarro José, Gargari Martha, González Calvet M. Teresa, López Facal Ramón, Pastoriza José (2005); "Historia del mundo contemporáneo"; Editorial Alambra Mexicana.

González Isabel (2007); "Liderazgo y trabajo en equipo", en [www. conindustria. mx](http://www.conindustria.mx).

González Núñez José de Jesús, Monroy de Velasco Anameli, Kupferman Silberstein Ethel (1978); Dinámica de Grupos: Técnicas y tácticas; Editorial Concepto.

Heller Robert (1998); "Como motivar"; Editorial Grijalbo.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar (2003); "Metodología de la Investigación"; Editorial Mc Graw Hill.

[http://www.monografias.com/cañedo/educación especial](http://www.monografias.com/cañedo/educación_especial) (2007).

<http://www.monografias.com/trabajos/molina/educación> (2007).

<http://www.monografias.com/motivación> (2007).

<http://www.monografias.com/trabajos> (2007).

Heward William L. (2003); "Niños excepcionales: Una introducción a la educación especial"; Editorial Prentice Hall.

Jacobo Zardel (2006); "Modelos emergentes de aprendizaje e innovación"; OECD / OCDE.

Jaume Colás Gil (1999); Diccionarios de términos de psicología; Editorial Gran Vox.

Jones Neville y Southgate (2001); "Organización y función directiva en los centros de integración"; Editorial la Muralla.

Kerlinger Fred N. (1995); "Investigación del comportamiento"; Editorial Mc Graw Hill.

Kerlinger Fred N. (2002); "Investigación del comportamiento, técnicas y metodología", Editorial Mc Graw Hill.

López Melero (1995); Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones; Editorial kikirikí.

Marchesi A y Martín E (1995); "Desarrollo Psicológico y educación"; Editorial alianza.

Marx Karl, Engels Friedrich (2002); "El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre"; Editorial Colofón S.A.

Nuevo diccionario enciclopédico (1999); Ediciones Nauta.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura / Ministerio de Educación y Ciencia España (1994); "Informe final: Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales acceso y calidad"; Salamanca, España.

Osorio Romero Ignacio (1989); "Conquistar el eco: La paradoja de la conciencia criolla"; Coordinación de humanidades. Dirección General de publicaciones. UNAM.

Palomo Vadillo María Teresa (2007); Liderazgo y motivación de equipos de trabajo"; Editorial ESIC.

Papalia Diane E, Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth (2005); "Desarrollo Humano"; Editorial Mc graw Hill.

Papalia Diane E, Wendkos Olds Sally, Duskin Feldman Ruth (2004); "Desarrollo Humano"; Editorial Mc Graw Hill.

Pérez Franco Lilia (2006); "¿Qué fuerzas originan y dirigen la innovación?"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Pérez Serrano G (1994); "Investigación cualitativa: Retos e interrogantes"; Editorial la muralla.

Petri Herbert L. y Govern John M. (2005); "Motivación: Teoría, Investigación y Aplicaciones; Editorial Internacional Thomson.

Porrás Vallejo Ramón (1998); "una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional"; Publicaciones M.C.E.P.

Prieto López María Isaura, Sánchez Regalado Norma Patricia, Valdés Cabello Martha (2007); "Documento de trabajo: Hacia la Educación Inclusiva en los Servicios Educativos Iztapalapa"; Secretaría de Educación Pública.

Puigdellívol Ignasi (2000); "La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad"; Editorial Grao.

Rodríguez Estrada Mauro (1988); "Serie de capacitación integral 9: Motivación al trabajo"; Editorial Manual Moderno.

Rodríguez Mar (2006); "Aprendiendo de la experiencia: los estudios de caso y las perspectivas del aprendizaje y la enseñanza que promueven"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Rosenbaum Bernard L. (1992); "Como motivar a los empleados de hoy"; Mc Graw Hill.

Sancho Juana (2006); "En busca de modelos de aprendizaje y enseñanza"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Sandín Esteban M. Paz (2003); "Investigación Cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones"; Editorial Mc Graw Hill.

Satir Virginia (2004); "Ejercicios para la comunicación humana"; Editorial Pax México.

Soler Martí Miquel-Albert (1999); "Didáctica multisensorial de las ciencias: Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales, y también sin problemas de visión"; Editorial Paidós.

Taylor S.J. y Bogdan R (1990); "Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados"; Editorial Paidós.

Toledo M (1981); "La Escuela Ordinaria ante el niño con necesidades especiales"; Editorial Santillana.

Tovar Marcela (2006); "El modelo educativo emergente: La práctica educativa como fuente de Innovación"; Conferencia Internacional OCDE / México.

Woolfolk Anita E. (1999); "Psicología Educativa"; Editorial Prentice Hall Hispanoamericana.

Zapata Oscar A (2005); "La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas"; Editorial Pax México.

Zorrilla Margarita (2006); "Análisis transversal de cuatro estudios de caso"; Conferencia Internacional OCDE / México.